جامعة الجزائر

وزارة التعليم و البحث العلمي

معهد

علم النفس و علوم التربية

التكوين التربوي لطلبة و خريجي المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر

مابين 1965 - 1985

دراسة مقارنة في ضوء نظرية نيكولا هانس

أطروحة لنيل دكتوراة الحلقة « الثالثة » في التربية المقارنة

اعداد الطالب

ناصر الدين زبدي

اشراف الدكتور

مدني عباسي

نوفمبر 1986

إهداء

الى والدي واخوتي
الى زوجتي وأبنائي
الى أساتذتي ..

أهدي هذا العمل المتواضع .

محتويات البحث

الباب الأوّل

" الدراسة النظرية "

الفصل الأول : مدارس المعلمين العليا في بعض بلدان العالم

الفصل الثاني : الدراسات السابقة للموضوع

الفصل الثالث : تحديد مفاهيم و مصطلحات البحث

البـــاب الثـــاني

" الدراســـة الميـــدانيــة و النتـــائج "

الفصل الخامس : النتائج (1)

الفصل السادس : النتائج (2)

الفصل السابع : النتائج (3)

الفصل الثامن : خلاصة النتائج

شكر وتقدير

يتقدّم الباحث بالشكر الجزيل لله عزّ و جلّ على توفيقه له في انجاز هذا البحث في ميدان التربية و التكوين . كما يخصّ بالشكر الدكتور المشرف " مدني عباسي " على جهوده المعتبرة و توجيهاته القيّمة .

كما يشكر الأستاذين : أ. محمود بوسنّة و علي بورايو " و ادارة و أساتذة و طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة على المساعدات المادية و المعنوية، و أيضا المسؤولين على هيئة التربية و التعليم من مفتشين و مدراء الثانويات، الذين أمدوه بيد المساعدة، و كذا كل من ساهم — من قريب أو بعيد — في اظهار هذا البحث الى الوجود .

الباحث . .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة البحث :

ان التربية هي حجر الزاوية في البناء الحضاري المحكم ، وهي من عوامل صمود المجتمع وقوته اذا ما تعرض لغزو حضاري أو فكري وهو ما ذهب اليه بعض المفكرين أمثال "الغزالي" و"توينبي" و"مالك بن نبي" في حديثهم عن التربية بأنها أهم الشروط التي تحفظ الحضارة من السقوط والانحطاط والجمود ، كما هي من أهم عوامل نشوئها وازدهارها .

فالتربية ليست مجرد حاجة للفرد كما يراها "روسو" ، كما أنها ليست مقابلة لمفهوم الفردانية التي ينادي بها كل من "وليم جيمس" و"جون ديوي" ، وليست هي بالوظيفة الاجتماعية فقط كما يراها "كونفوشيوس" قديما و"كارل ماركس" حديثا . بل هي عند مالك بن نبي وظيفة حضارية تحفظ المجتمع من الغزو الفكري .

وعلى الرغم من هذا التباين في نظرة المفكرين الى التربية ، الا أن هناك خصائص مشتركة بينهم في تفسيرها تتمثل في أن التربية عملية تنصب على الجنس البشري وتنقل المعارف لتحقق نموا مستمرا في القيم ، كما أنها تهدف الى تحقيق أغراض المجتمع ، ويتفقون أيضا على أن العقل هو جوهر هذا المخلوق العجيب ، وأن تربية جسم الانسان لا تتم الا بتربية عقله .

والجزائر من الدول التي لا زالت تعاني من التبعية ، وتسعى جادة للتخلص منها ، وذلك بفضل نشر العلم والمعرفة بين أبنائها لكونها الوسيلة الفعالة في رفع شأن المجتمع ومتانة التفاعل الاجتماعي البناء لأفراده .

ان الملاحظ للسياسة التربوية في الجزائر — منذ عهد الاستقلال — يدرك مدى العناية بالتربية والتكوين ، وهذه العناية تفسر وعي المسؤولين والشعب الجزائري بأهمية العلم والمعرفة في مرحلة البناء الحضاري . ودليلنا على ذلك الاصلاحات البارزة المعالم ، التي استعادت بفضلها المنظومة التربوية خصائص الاصالة والشخصية ، وميزت نظامها التربوي بالحركية والتطور بناء على مبادئ واختيارات حيوية تسعى الى تحقيق التنمية عن طريق النهوض بالتعليم والتكوين والعناية بالمعلمين ورفع مستوى تكوينهم الثقافي والتربوي ، حيث أنشأت لذلك العديد من المراكز والمعاهد العليا ، والمدارس الخاصة بتكوين المدرسين واطارات التربية ، كما سعت — منذ ذلك العهد — الى القيام باحداث تعديلات وتغييرات متتالية في المناهج والمقررات بمختلف مراحل التعليم .

واذا ما تمعنا في الوثائق التشريعية للسياسة التربوية الجزائرية نستطيع التعرف على أغراض التربية وأهدافها في الجزائر والتي هي حسب ما جاء في الميثاق الوطني :

1 — ديمقراطية التعليم وتعميمه .

2 — الجزأرة .

3 — التعريب .

فهذه المبادئ تبين بوضوح مستوى الوعي التربوي الذي عرفته البلاد . فأصبح تكوين الانسان والعناية بالطاقات البشرية الكامنة في كل فرد من أهم شروط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

وان أبدت المنظومة التربوية خلال السنتين الأخيرتين اهتمامها بتعديل برامج ومناهج التعليم الثانوي ، وادخال اصلاحات جذرية بها ، فإن ذلك قد يكون نتيجة لاحساسها بوجود ضعف في نسبة النجاح في شهادة البكالوريا وقد صور نظام التعليم بهذه المرحلة التعليمية الى جانب احساسها بأهمية ربط المناهج الثانوية بمناهج المدرسة الاساسية في أطوارها الثلاثة .

كذلك عندما نطلع على سياسة التخطيط التربوي في الجزائر خلال العشرين سنة الماضية فاننا ندرك أنها كانت تهدف الى التوسع من حيث الكم ، أي الى تغطية الشاملة للمدارس بالاطارات الجزائرية . وهذه الطريقة لم تعد تتماشى مع مقتضيات العصر، حيث انجر عنها ضعف المكونين (المدرسين) وعدم قدرتهم على استيعاب مطالب المجتمع وتحقيق الاهداف المنشودة من وراء أدوارهم، ولذلك أصبح من الضروري اعادة النظر في طرق تكوين رجال التعليم حتى يصبحوا مربين أكثر من كونهم متخصصين في نقل المناهج المقررة أو تلقين المعلومات .

ولما كان دور المكون متمثلا في تحديد الغاية الاساسية للتربية، وهي المحافظة على مقومات الانسان المتكامل من حيث البدن والفكر والعواطف والاخلاق ، ارتأى الباحث دراسة طبيعة التكوين المعرفي والتربوي الموجه الى " الطلبة المدرسين " وأهدافه بالمدرسة العليا للاساتذة بالجزائر ، ومعرفة انعكاساته على مستوى التعليم بالمدارس

الثانوية ، وذلك بهدف المساهمة في اصلاح وتطوير الأساليب المتبعة في التكوين بالمدرسة المذكورة ، لتكون منسجمة مع التحولات الجذرية في المجتمع الجزائري ، تربويا واقتصاديا واجتماعيا .

وهذا البحث عبارة عن دراسة مقارنة تحليلية لوضعية تكوين مدرسي المرحلة الثانوية وأبعاده النفسية والتربوية ، تمّ إجراؤها على عينة ممثلة من طلبة وخريجي المدرسة العليا للاساتذة بالقبة القديمة ، وتلاميذهم بثانويات العاصمة .

و ينقسم هذا البحث الى بابين :

1) يتناول الباب الاول الدراسة النظرية للموضوع ، ويشتمل بذلك على ثلاثة فصول :

يعالج الفصل الاول النماذج المختلفة لمدارس المعلمين العليا في بعض بلدان العالم ومساهمتها في التنمية .

أما الفصل الثاني ، يتضمن العديد من الدراسات السابقة لموضوع البحث ، والتي تتعلق بأساليب تطوير مدارس المعلمين ووسائل اختيار وتقييم الخريجين منها ،

بينما يتضمن الفصل الثالث تحديد المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في البحث .

2) يتناول الباب الثاني الدراسة الميدانية ونتائج البحث ولذلك فهو يشتمل على خمسة فصول تطبيقية :

يتضمن الفصل الاول من هذا الباب طريقة العمل المتبعة في البحث مشيرا الى الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الاساسية وكيفية اختيار عينة البحث والوسائل المنهجية المستخدمة .

ويعالج الفصل الثاني منه نتائج وضعية التكوين التربوي بالمدرسة العليا للاساتذة في الجزائر بناء على استمارة البحث .

أما الفصل الثالث منه ، فيعالج نتائج تقييم المتخرجين من المدرسة العليا للاساتذة .

كما يتناول الفصل الرابع الأبعاد النفسية والتربوية للتكوين التربوي للخريجين من تلك المدرسة ، أي انعكاسات تكوين الخريجين على تحصيل تلاميذهم واتجاهاتهم .

بينما يتناول الفصل الخامس مناقشة وتلخيص النتائج على ضوء فروض البحث والدراسات السابقة للموضوع .

وأخيرا خاتمة البحث تتضمن البدائل التوجيهية والعملية المستنتجة من تجارب الأمم المتقدمة فكريا وحضاريا بما يتناسب ومعالم المجتمع الجزائري .

نأمل أن تكون نتائج هذه الدراسة المتواضعة مفادا للمعنيين بتكوين المدرسين والمؤسسات التعليمية لإجراء المزيد من الاصلاح التربوي والاجتماعي والتنظيمي ... والله ولي التوفيق .

الطالب / زيدي ناصر الديـن

الجزائر في : 25 سبتمبر 1986 .

تحديد مشكلية البحث

لقد سعت الجزائر منذ عهد الاستقلال الى اليوم الى اعارة المنظومة التربوية عناية بالغة ، فأبدت تحمسها للتكوين والتعليم، وخططت لارساء قواعد المدرسة الاساسية ، كما أولت اهتماما بالتعليم العالي ، فوضعت له خرائط جامعية جديدة تهدف الى تنظيم فئات الطلاب وتواجدهم في التخصصات المختلفة بالتوزيع المتناسق والتعديل في بعض الوحدات والمناهج .

وفي الآونة الاخيرة أولت عناية طيبة بتلاميذ التعليم الثانوي والتقني ، وسعت الى توفير كل الظروف الكافية لتكوينهم تكوينا متكاملا منسجما يضمن إعدادهم الجيد للإضطلاع بمسؤولياتهم المستقبلية على أكمل وجه .

يتجلى هذا الاهتمام من طرف القيادة السياسية للبلاد من خلال النصوص السياسية للسلطة ومقررات اللجنة المركزية للحزب والمؤتمر الخامس ... وتؤكد كلها على ضرورة تكوين منظومة وطنية متكاملة للتربية والتكوين ." وفي هذا المنظور ، فإنّ تربية الأجيال الصاعدة وتوجيهها توجيها رشيدا ، تكتسي طابعا حيويا لضمان السير الحسن لكل الأعمال التي تتم القيام بها للنهوض بالبلاد من التخلف والتبعية مهما كان شكلها " (1)

(1) — التعليمة الرئاسية رقم 1 حول تربية الاجيال الصاعدة وتوجيهها ، الصادرة بتاريخ 22 نوفمبر 1984 .

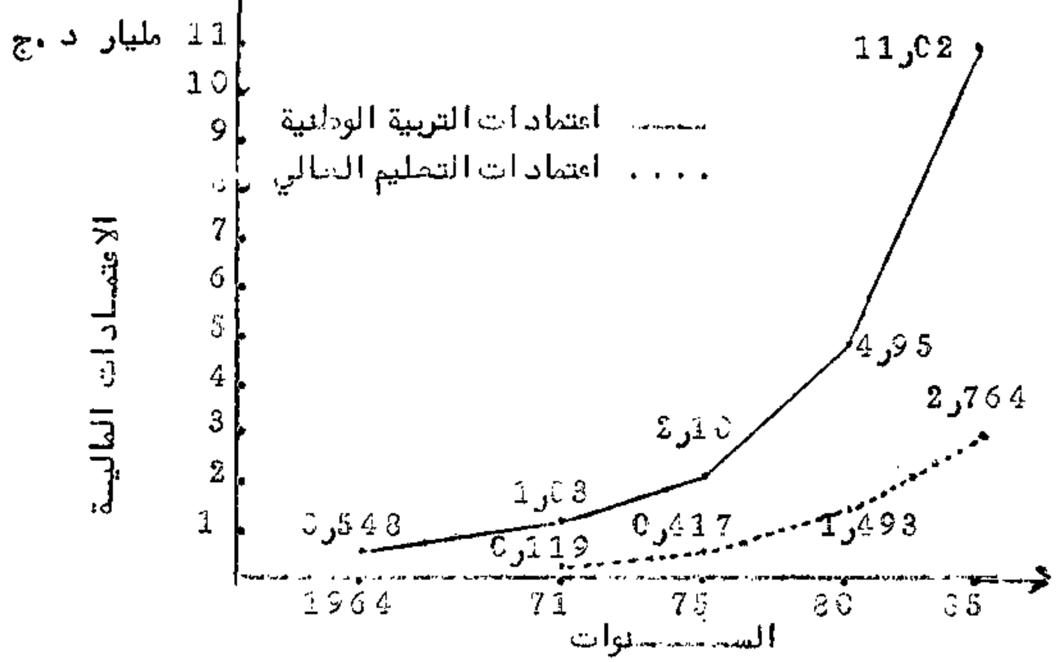
مما سبق ذكره ، يتجلى لنا وجه الاشكال في هذه الدراسة . حيث أن الوضع يختلف بالنسبة للمدرسة العليا للاساتذة .فبالرغم من كل ذلك الاهتمام وما يبذل من مجهودات مالية قيمة ومعتبرة لفائدة التربية الوطنية خلال السنوات السالفة بصفة عامة ، وسنة 1985 بصفة خاصة ، حيث يبلغ حجم الاعتمادات المرصودة لقطاع التعليم ما يزيد عن 13 مليارا من الدينارات ، أي بنسبة 47، 21 % من ميزانية الدولة كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول الاعتمادات المالية
مقدرة بالدينار الجزائري *

السنة	وزارة التربية الوطنية	وزارة التعليم العالي
1964	548،908،194	ـــــ
1971	1،036،998،000	119،606،000
1975	2،106،033،000	417،800،000
1980	4،955،227،000	1،495،000،000
1985	11،026،745،000	2،764،372،000

ويمكن توضيح الاعتمادات المالية بيانيا كما يلي :

(*) المرحلة ما بين 1964 ـــ 1970 كانت الاعتمادات المالية فيها مشتركة تحت وزارة واحدة هي وزارة التربية الوطنية .



فبالرغم من كل تلك الاعتمادات المالية ، الا أن التعليم بالمدرسة العليا للاساتذة ومناهجه وأساليبه باقية على نفس الوتيرة الموروثة منذ تأسيسها سنة 1964 ، بحيث لم تمسها الا تعديلات جزئية في البرامج والمضامين ، والتي لم تكن كافية لترقى بها الى مستوى اللحاق بالوضع الجديد والاهتمامات الاقتصادية والاجتماعية للبلاد .

ومما هو جدير بالذكر أن الخطط التي سارت عليها هذه المدرسة في تكوين طلبتها ليست كافية لاعدادهم كمدرسين للتعليم الثانوي ، لانها انعكاس للنظام التربوي الذي ساد ولا زالت آثاره واضحة في هذه المدرسة من بينها :

1 ـ قلة الاطارات ذات الكفاءة المناسبة .

2 ـ تجزئة المواد المقررة الى وحدات كثيرة بصفة تجعل الطالب يفقد معها صلة الوصل الموجودة بين مضامينها وتكاملها .

3 ـ "تكثيف الاختبارات والامتحانات في فترة وجيزة مما يجبر الطالب على الاكتفاء بالنظرة السطحية العاجلة دونما أي تعمق ولا محاولة استيعاب" (1)

4 ـ قلة الامكانيات والوسائل المخبرية بالمقارنة مع عدد الطلاب في أفواج العمل .

5 ـ عدم التدريب العملي على مهنة التدريس .

6 ـ عدم تواجد علاقات عمل بين المدرسة العليا للاساتذة والثانويات لأجل العمل الميداني والتطبيق العملي لمهنة التدريس واجراء الندوات التربوية .

ومما هو معلوم ، فمثل هذه المدرسة في دول أخرى كأبريطانيا والولايات المتحدة ومصر ، تلعب دورا فعالا في تخريج دفعات المدرسين الذين يساهمون في تربية النشء وتعليمهم ودفعهم نحو استيعاب العلوم والمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة وطرق التفكير ليصبحوا مواطنين أصحاء نفسيا وجسديا واجتماعيا ولتوجيههم واعدادهم للحياة . كما تعد مراكز البحوث التربوية والتطبيقية في مجال التربية والتعليم بمختلف تخصصاتها ، ومصدر التجديد والابتكار التربوي ، وهذا ما لم تتوفر عليه المدرسة العليا للاساتذة بالتبسة .

وبما أن المدرسين هم حجر الزاوية الذي ترتكز عليه العملية التربوية فمن الضروري اعداد هم الاعداد المنوط بهم ليكونوا على أتم استعداد علمي وتربوي ونفسي لمواجهة كل الصعوبات المهنية والتربوية التي سوف تتلقاهم عند ممارستهم للمهنة التي هم بصدد التكون فيها .

---

(1) ـ تقارير الندوة التربوية والعلمية ـ الجزء الاول ـ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (تقرير المدرسة العليا للاساتذة التبة) من 01 ـ 3 جويلية 1980 .

فالمعلّمون بمهاراتهم و مؤهّلاتهم و اتجاهاتهم وظروف تعيينهم وترقيتهم وتدريبهم و أساليب تقييمهم، عامل هام في توجيه التلاميذ و اكسابهم خبرات معرفية و اتجاهات نفسية، خصوصا و أنّ المرحلة التي سيدرّس فيها خرّيجو المدرسة العليا للاساتذة ليست بالمرحلة الهيّنة، " فمرحلة التعليم الثانوى هي مرحلة المراهقة بشكل عام، و لذلك فإنّ هذا النوع من التعليم يستمدّ أهميته من أنّه يقابل مرحلة نفسية مميّزة يمرّ بها الفرد أثناء نموّه "(1)، و أنّ من يمارس فيها عملية لا بدّ أن يكون على دراية تامة بالطبيعة النفسية التي تميّز تلاميذ هذه المرحلة و استعدادهم العقلي و الانفعالي و الاجتماعي، الى غير ذلك من الأمور التي تتّسم بها مرحلة المراهقة المتأخّرة .

أهمّية المشكلة :

عندما لا تكون هناك توعية كاملة شاملة لمدرّس المستقبل، فكيف له اذن، أو يمكنه أن يمارس عمله دون أن تعترضه مشاكل فنّية متعلّقة بطبيعة المهنة التعليمية و التربوية، و بفنّيات التدريس و أصوله و مناهج المواد و محتوياتها، و طريقة توصيلها الى أذهان مستحقّيها من التلاميذ ؟ .

من هذا المنطلق، تتّضح لنا أهمية البحث و مشكلته المتعلّقة بدراسة وتحليل مردودية التكوين الموجّه " للطلبة الأساتذة" بغية تأدية واجبهم الوطني على أكمل وجه في مرحلة التعليم الثانوي، لكونها الخطوة الأساسية — قبل التحاق تلامذتهم بالجامعة — كلّ حسب تخصّصه من جهة، و استعداداته و ميوله من جهة ثانية .

---

(1) د . رجاء محمود أبو علّام/ علم النفس التربوي / دار القلم . الكويت 1984 صفحة 171 .

واذا ثبت لنا خلال هذه الدراسة ـ أن التكوين لم يكن في في مستوى الآمال والطموحات المرجوة ، فانه يمكن القول بأن ذلك لا يحقق مطامح المجتمع الجزائري ، كما أنه يتنافى مع أهداف السياسة التربوية للبلاد .

فالتكوين لا يقتصر على الاعداد الكمي وحده ، بل أهم من ذلك التكوين النوعي لهؤلاء الطلبة الاساتذة . اذ أن المدرس الذي ليست لديه خبرات نفسية تربوية لا يكون جديرا بمهنة التعليم ، ولا يمكن أن يعتمد عليه في تنشئة الاجيال نشأة صالحة وهادفة .

وهذا ما يدعونا الى التساؤلات التالية :

1) هل أن محتوى المناهج المقررة في هذه المدرسة متناسبا مع متطلبات المهنة ؟ . وبعبارة أوضح ، الى أي حد تساعد هذه المناهج على تكوين مدرس لديه خبرات معرفية كاملة في ميدان تخصصه ؟

2) هل هناك من المكونين من هم على كفاءة ودراية كافية بمتطلبات الاعداد المهني والتربوي لهؤلاء الطلبة الاساتذة ؟

3) هل هناك مناهج تربوية تكسب " الطلبة الاساتذة " معرفة كاملة بأصول المهنة التي سوف يمارسونها بعد تخرجهم ؟

4) الى أي حد يمكن للمتخرج من المدرسة العليا للاساتذة أن يرفع من مستوى تحصيل تلاميذه المعرفي ، والى أي مدى يمكنه أن يكسبهم اتجاهات ايجابية ؟

كل هذه التساؤلات تمثل عوامل المشكلة المدروسة ، وتبحث عن حلول صافية ، وذلك بعد اجراء دراسة ميدانية وتقصي نتائج حولها تثبت وجودها أو تعمل على نفيها وعدم توافرها في ميدان هذه الدراسة .

فروض البحث :

"ان المنهج الحقيقي للمدرسة أكثر من مجرد المقرر الدراسي الذي يدرس في حجرة الدراسة "(1) بل يشمل الوسائل المستخدمة وطرق التدريس التي يقوم بها المدرس والابنية والتجهيزات المدرسية وتدريب الطلاب .

ـ واذا ثبت أن هذه المكونات الاساسية للمنهج بهذه المدرسة العليا المختصة بتكوين مدرسين للتعليم الثانوي ـ في حالتها السلبية، بحيث تتعارض مع متطلبات السياسة التربوية والاهداف المرسومة لهما ومع حاجة المنظومة التربوية الى نوعية جيدة وممتازة من الخريجين منها، فإنّ ذلك يتعارض مع هذه الغايات والمقاصد ، ويصبح تغييرها من السلب الى الايجاب حلا منطقيا للمشكلة ، وذلك ما يدعونا الى الافتراض التالي : اعادة تصميم المناهج بحيث تكون مطابقة للحاجات الفردية والمجتمعية حتى تكون لها فاعلية علمية وتربوية . والنظر في كيفية تحسين الابنية والتجهيزات المدرسية لكي تفي بحاجات المتكونين بها ، وتوفير الوسائل المخبرية لتكون متناسبة مع عدد المتكونين في أفواج العمل ، وليصبح الطالب أكثر استعدادا وتشبعا بالمادة العلمية نظريا وتطبيقيا .

ـ كما أنه اذا ثبت أن المكونين ـ بصفة عامة ـ ليسوا في المستوى المطلوب وعلى غير دراية بمتطلبات اعداد المتكونين مهنيا وتربويا ، كان ذلك عاملا سلبيا ومنافيا لاهداف المدرسة والمجتمع ، والحل في نظرنا يكمن في الافتراض الموالي :

---

(1) ـ هارولد سبيرز / المعلم والمنهج ـ ترجمة د / أحمد أبو العباس وسعد ديساب ، دار النهضة العربية 1962 ـ ص 15 .

ارسال الاساتذة الذين يشرفون على تكوين الطلبة بهذة المدرسة بالتناوب الى التيمام بدورات تدريبية للاستزادة بالجانب النفسي والتربوي وجانب الاعداد المهني للمدرس الثانوي، قصد الاستفادة من كل ذلك في توجيه طلبتهم الى جانب تشريبهم للمادة العلمية المتخصصين فيها ، كذلك تكوين دبلوم التربية والمناهج وطرق تدريس المواد العلمية المختلفة قصد تشجيع الطلبة المتخرجين في هذه الدبلوم لممارسة التدريس بالمدرسة العليا للاساتذة .

— مثلما سبق الذكر : أن المناهج تشمل ضمنها تدريب الطلبة المتكونين فاذا ثبت أيضا من خلال البحث والدراسة أن هذا الشرط غير متوفر وغير معمول به في هذه المدرسة ، فهذا دليل على أن الناحية التربوية للمنهج المعمول به تنافي الاهداف المنشودة التي تسعى الى تحقيقها السياسية التربوية في الجزائر ... ومعنى ذلك أن الحل الملائم لتحقيق أهداف السياسة التربوية هو محاولة جادة لتكوين علاقات عمل بين المدرسة العليا والثانويات المجاورة ، والتخطيط العملي لكيفية توزيع الطلبة على هذه الثانويات ، وتحديد المدة الكافية لتربصهم بها .

— وأخيرا اذا تأكد ثبات وجود التأثير السلبي لخريجي هذه المدرسة على مستوى تحصيل تلاميذهم وايجاد اتجاهات سلبية لديهم نحو أساتذتهم وطرق تدريسهم ، كان ذلك مدعاة لتأكيد عوامل المشكلة ، ودافعا للسعي الجاد وراء تنفيذ حلولها بكل الامكانيات والوسائل لتفادي الوضعية التربوية الحالية بهذه المدرسة العليا والخروج من مأزق الافتقار التربوي لتحقيق الانسجام بين المنهج والمدرس والتلميذ .

الضبط الاجرائي للمتغيرات :

" اذا كانت الفرضية تساعد الباحث على تفسير المعلومات على ضوء الحل المنتج وتساعده على عرض النتائج بطريقة جيدة ، أي أنها تزوده بالجواب المباشر من الفرضية ذاتها "(1) فان ذلك يستدعي منا تحليل وضبط المتغيرات المكونة لعوامل المشكلة المطروحة كالتالي :

أ) المتغيرات المستقلة :

1 — ضعف قدرة المناهج المقررة على تحقيق خبرات معرفية كافية لدى الخريج من المدرسة العليا للاساتذة .

2 — قلة كفاءة بعض المكونين ، وعدم درايتهم بمتطلبات الاعداد التربوي والمهني .

3 — عدم كفاية المناهج التربوية ، لتحقيق غايات التكوين التربوي للخريج .

ب) المتغيرات التابعة :

1 — ضعف التكوين التربوي للخريجين من المدرسة العليا للاساتذة ، من حيث :

أ — الخبرات المعرفية .

ب — الخبرة بفنيات مهنة التدريس .

جـ — الخبرات النفسية والتربوية .

---

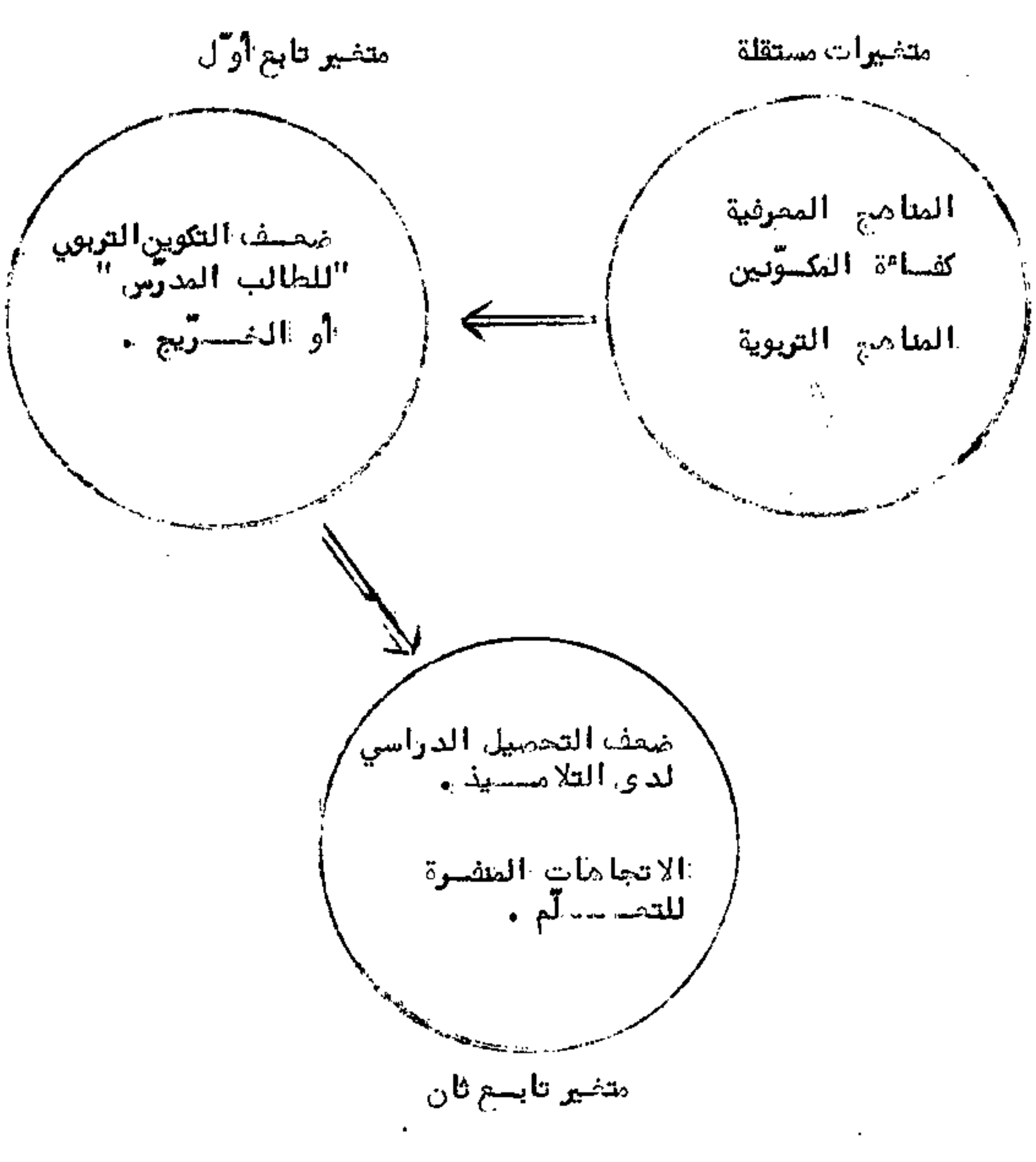
(1) — د . تركي رابح عمامرة / مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس المؤسسة الوطنية للكتاب — الجزائر 1984 . ص 27 .

ولا ريب في أن ذلك ينعكس بصورة واضحة على تلاميذهم في المدارس الثانوية ، وينتج عنه عوامل تابعة من الدرجة الثانية تتمثل في :

2 — ضعف مستوى التحصيل المدرسي لدى التلاميذ .

3 — اكسابهم الاتجاهات السلبية المنفرة للتعلم .

— ويمكن تمثيل العلاقة المتواجدة بين المتغيرات المستقلة والتابعة في هذه الدراسة — بفضل الشكل الموالي :



نظـريـــة البحــــث

ان البنــاء النظــري لأيّ بحـث علمي يعتبـر مـن الاعمـال الجـادة ، لكنـه يرتكـز علـى الربـط بيـن الاستنبـاط والاستقـراء ، كمـا أنـه يتطلـب القـدرة علـى الادراك وتصـور العلاقـات بيـن مختلـف المتغيـرات ، مما يمكـن الباحـث مـن التفسيـر والتنبـؤ بحلـول المشكلـة المدروسة .

ولمـا كـان هـذا البحـث مـن البحـوث المقـارنـة ، فـان نظـريـة الباحـث (نيكـولا هانـز) فـي رأينـا هـي أنسـب نظـريـة لمعالجة المشكلـة المطروحـة فـي هـذا البحـث ، حيـث أن كـل مجتمـع يسعـى الـى تحقيـق أهدافـه المسطـرة فـي مواثيقـه مـن خـلال مخططاتـه الاقتصادية والثقافية والاجتماعيـة والتربويـة .

ويعتبـر تكويـن الفـرد مـن أهـم العناصـر التـي تشتـرك فيهـا ، غيـر أنهـا تختلـف فـي سبيـل تحقيقهـا لغايـات التكويـن نظـرا لاختـلاف السياسـة التربويـة لكـل مجتمـع من هـذه المجتمعـات .

وفـي هـذا السيـاق يؤكـد "هانـز"(1) علـى أن مقارنـة النظـام التعليميـة لاقطـار عديـدة ذات نظـم تربويـة مختلفـة يمكـن أن تتـم بطـرق متنوعـة مـن المعالجـة ، وذلـك لأنّ هـذا يعتمـد الـى حـد مـا علـى الغـرض مـن عقـد المقـارنـة ، فقـد تكـون المقارنـة احصائيـة ... وقـد تكـون مقارنـة بيـن التربيـة وبيـن مصلحـة الامـة وتقدمهـا ... وقـد تكـون دراسـات مقارنـة لمستـوى التعليـم بالبـلاد المختلفـة .

والطريقـة الاخيـرة هـي أفضـل طـرق المقارنـة لمثـل هـذه الدراسـة ، اذ يسعـى الباحـث مـن خلالهـا الـى معرفـة أهـم البحـوث بيـن النماذج

---

(1) نيكولا هانز / التربية المقارنة // ترجمة يوسف ميخائيل سعد / دار النهضة العربية 1965 / ص 12 .

الثلاثة المختارة كإطار للمقارنة الآ وهي التجربة الفرنسية والمصرية والجزائرية في مجال اعداد مدرسي المرحلة الثانوية من التعليم العام ، ومحاولة تبني الحلول الملائمة للمنظومة الجزائرية . وفي ذلك اتفاق مع ما يذهب اليه الباحث " نيكولا هانز " بقوله " أن التربية المقارنة قد سارت في نفس الطريق الذي سارت فيه الفروع القديمة من الدراسات المقارنة ، اذ بدأت جميعها بمقارنة المؤسسات القائمة ..... وقد حملت هذه المقارنات رواد هذه الدراسات تدريجيا على البحث عن الاصول المشتركة والاختلافات خلال التطور التاريخي ، وأدت بهلا منها الى محاولة الوقوف على بعض المبادئ التي ترتكز عليها جميع الفروع المتباينة "(1).

كما حدد هانز خطوات المنهج التاريخي للدراسة المقارنة فيما يلي : (2)

ـ الخطوة الاولى : وهي دراسة كل نظام قومي على حده في ضوء تركيبه التاريخي ، وارتباطه المباشر بتطور شخصية الامة وثقافتها .

ـ أما الخطوة الثانية : فتتمثل في جمع المعلومات عن نظام التربية القائمة في مختلف الاقطار ، وهذا العمل يتضمن احصائيات عن جميع جوانب الادارة التعليمية وتنظيمها ، كما يتضمن أيضا اختبارات الذكاء والتحصيل وغيرها .

<u>علاقة النظرية بالمشكلة :</u>

ما دامت هذه المشكلة لم تطرح على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية فحسب بل طرحت في غيرها من المنظومات وسبق أن عولجت واتخذت في ذلك اجراءات ، فانه من الجدير بنا أن نتساءل عن هذه التجارب وما قيمتها الاصلاحية ؟ وما هو مدى الاستفادة منها لانتقاء الحلول ؟ .

---

(1) ـ المرجع السابق ص 15 .
(2) ـ المرجع السابق ص 15 .

ونظرا للتطور الذي أحرز عليه كل من النظامين الفرنسي والمصري في مجال اعداد وتكوين مدرسي المراحل العليا والثانوية ، فاننا سنحاول عرض وتحليل خبرتيهما للتوصل في النهاية الى اختيار الحل ويترتب على هذا ما يلي :

1 — عرض وتحليل الوضع التربوي على مستوى المنظومة الجزائرية أي وضعية التكوين التربوي للطلبة وخريجي المدرسة العليا للاساتذة بالجزائر ، للوصول الى تحديد الاشكالية .

2 — عرض وتحليل المنظومة المقارنة (الفرنسية والمصرية) قصد تحديد كيفية ظهور المشكلة وطرق حلها .

3 — المقارنة بين الانظمة الثلاثة في مجال اعداد المدرسين لاظهار أوجه الاتفاق والاختلاف ، وأسباب ذلك .

4 — انتقاء الخبرة المناسبة للمنظومة التربوية الجزائرية .

5 — وضع الحل موضع الاختبار على الواقع حسب المراحل التالية : أ — مرحلة اعداد الفكرة

ب — مرحلة تبني الفكرة أو المنظومة التربوية المختارة .

ج — مرحلة التطبيق ، أي الظروف التي يتم فيها العمل بالحل ، ومنها مجال الاحتمالات والتنبؤ .

"إنّ النظرية العلمية مهما بدت بعيدة عن التطبيق في بداية نشأتها ، الا أن الباحث المدقق يستطيع أن يجد بين طياتها الكثير من الافكار التي تقبل التطبيق . . . فلكل نظرية أو قانون جوانب تطبيقية (1) "

---

(1) — د . عبد الرحمن عيسوي / علم النفس بين النظرية والتطبيق / دار النهضة العربية / بيروت 1984 ص 3 .

ولما كانت هناك علاقة تفاعلية تكاملية بين النظرية والتطبيق في العلوم الانسانية عامة ، والتربوية خاصة ، فان الباحث قد اعتمد — في هذه الدراسة خلال بحثه عن عناصر المشكلة المطروحة — على مجموعة من الوسائل المنهجية التجريبية كالملاحظة والاستمارة واختبار التحصيل ... الخ ومكنته هذه الأدوات من احداث المقارنة بين :

أ — الطلبة والخريجين الجدد .

ب — نتائج تقييم الخريجين العاديين والخريجين المتدربين (1) .

جـ — مستوى تحصيل تلاميذ الخريجين العاديين وتحصيل تلاميذ الخريجين المتدربين .

كما روعي في هذه الدراسة استخدام الطرق الاحصائية نظرا لكونها تسمح بوصف مجموعات من البيانات وصفا فعالا في تعبيرات عددية ، كما تسمح بالتعبير عن العلاقات بين المتغيرات وتتيح اختبار امتداد الاستنتاجات العلمية تحت شروط الدقة الرياضية (2) .

---

(1) الخريجون العاديون = الذين لم تسبق لهم الخبرة بالتدريس قبل التكوين .
الخريجون المتدربون = الذين سبقت لهم الخبرة بالتدريس قبل التكوين .

(2) ت . ج . أندرور / مناهج البحث في علم النفس / دار المعارف بمصر 1967
ترجمة يوسف مراد / ص . 35

الباب الأول
" الدراسة النظرية "

الفصل الأول : مدارس المعلمين العليا في بعض بلدان العالم

الفصل الثاني : الدراسات السابقة للموضوع

الفصل الثالث : تحديد مفاهيم و مصطلحات البحث

الفصل الأول

مدارس المعلمين العليا في بعض بلدان العالم

المدارس العليا للمعلّمين

لمحــة تاريخيـة :

ان كانت مدارس المعلمين العليا تمثّل جزءا من الجامعات ، و تتّبع في معظمها قسطا معتبرا من برامجها . فهي تنفرد عنها بالجوانب التعليمية و البيداغوجية . وهي بهذا تحتلّ قمة النظام التعليمي حيث تتخصّص في فروع علمية و معرفية و مهنية ، و تبحث عن الجديد فيها و تحافظ على تراث المجتمع .

ولئن اعتبرها المربّون الوسيلة الوحيدة لتطوير التعليم وتوليد النشاطات التعليمية الفعّالة ، فإنّهم يرون أنّ من مهامها الأساسية :

1) اعداد المدرّسين المؤهّلين للتعليم الثانوي و التقني .

2) القيام بالدراسات العليا و البحوث في التربية و التخصّصات المتّصلة بها .

3) الإسهام في عمليات التدريب أثناء الخدمة لرفع المستوى المهني للعاملين في حقل التعليم و نشر الآراء الحديثة في التربية و علم النفس بين المهتمّين بشؤون التعليم .

4) تقديم الاستشارات و الخدمات الفنّية التي تطلبها أو تحتاج اليها الهيئات المسؤولة أو المعنية بالتعليم (1).

و تعتبر مدارس المعلّمين رائدة التجديد ، لكونها تدرس واقع التربية في المجتمع ، و تتعرّف على مشكلاته و تعمل على حلّها . و تحقّق كلّ ذلك من خلال تشكيل و اعداد الشباب الذي سيتولّى مهمّة تنشئة و تعليم الأجيال القادمة . لهذا أولت لها جميع بلدان العالم عبر تاريخها و تطوّرها أهمية بالغة ، و أخذت في تأسيسها و تجهيزها

---

(1) مجلة التربية الجديدة ـ العدد 14 ـ أبريل 1978 / مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية . ص 5/6 .

بالامكانيات اللازمة قصد قيامها بمهمّة التجديد التربوي على مستوى مؤسساتها التعليمية .

واذا ما تتبّعنا التطوّر التاريخي لهذه المدارس أو الكلّيات في اطار المقارنة بين النظم التربوية العالمية ، نجد أنّ اهتمام كلّ من " ابروسيا " و "فرنسا " بهذا النموذج من المدارس كان مبكّرا . ويعود اهتمام فرنسا بذلك الى سنة 1762 ، عندما تأسّست مدرسة للمدرّسين بصفة مؤقّتة بإحدى "الكوليجات" (College) لجمع بعض الطموحين للتعليم ، وفي سنة 1770 أجريت أوّل مسابقة للطلاب الذين يريدون الحصول على شهادة الاجازة (l'agregation) والتي تسمح لهم بممارسة التعليم في المرحلة الثانوية . وفي سنة 1794 ذكر "جوزيف لاكنال" في تقريره بضرورة تدشين مدرسة عليا للمعلّمين بباريس حيث تدعو ضمنها كلّ الفرنسيين الذين لهم مستوى ثقافي وعلمي لتلقّي فنّ التعليم على أيدي أساتذتها الأكفاء . وقد استمرّ تطوّر هذه المدرسة ، من حيث طرق التدريس ووسائلها ومناهجها ومدّة الدراسة فيها وشروط الالتحاق بها — يزيد عبر التاريخ ، وممّا زاد في أهمّيتها التشريع النابليوني الذي حلّ المدارس المركزية وأنشأ مكانها " الليسيهات" (Lycees) واعتبرها معاهد قومية تنفق عليها الدولة وحدها (1) ، فوجدت فرنسا نفسها مدفوعة الى ضرورة اعداد الطاقات البشرية التي سوف تتولّى مهمّة التدريس بهذه " الليسيهات" من صفوة المترشّحين لها ، فأصبح مدرّسوها أكثر خبرة وكفاءة من مدرّسي المعاهد الخاصّة (   ).

ولقد كان مدرّسو تلك المعاهد من بين المتخرّجين الحاصلين على الليسانس ، ثمّ يمرّنون على التدريس وينتقل أفضلهم كفاءة الى " الليسيهات" بعد مضيّ فترة اختبار . وبالرغم من ذلك كانت هناك

---

(1) SERGE FLANCHI/ et Soutrel: Questions, reponses sur les lycees. E.S.F 1979 page 14.

نقائص جمّة بهذه المدرسة العليا الفرنسية . اذ أنّها في نهاية القرن 19 ، عرفت ضعفا كبيرا في تكوينها لطلّابها من الناحية التربوية، حيث كانت تهمل الجانب البيداغوجي في ذلك ، نظرا لاهتمامها الكبير بالتطوّر العلمي وتعميق المعارف والمفاهيم النظرية وتعدّد التخصّصات (1). فأسندت مهامها سنة 1904 الى "لافيس" (LAVISSE) الذي كان متخصّصا في البيداغوجيا الحديثة ، لتدارك الوقت . وفي سنة 1945 اقترحت لجنة "لانجفين" في خطّتها الاصلاحية الحاق مدارس المعلّمين بالجامعة .

أمّا في سنة 1956 قرّرت الحكومة الفرنسية جعل مدّة الدراسة بمدرسة المعلّمين العليا أربع سنوات على الأكثر ، وذلك لتحضير ليسانس التعليم (2) ؛ واضافة سنة لمن لم يسعفهم الحظّ للحصول على شهادة التخرّج أو الاجازة (l'Agrégation) لاتمام تكوينهم المهني ؛

أمّا في ابريطانيا - نظرا للتقسيم الذي كان سائدا بين التعليم الأوّلي والتعليم الثانوي ، الذي لم ينته الا بفضل قرار لجنة "ماك نير" سنة 1944 - جعل ذلك اهتمامها متأخّرا عن فرنسا ، حيث انتشرت الطبقية في ذلك . فكان التعليم الثانوي للأقلية والتعليم الأوّلي للأغلبية . وكان لهذا انعكاسا ميّز بين فئة المدرسين الذين يعملون في المدارس الثانوية الأكاديمية ، والمدرسين الذين يعملون في المدارس الاولية (3) ، وهو ما يؤكّده الدكتور "كاندل" بقوله : لقد ورثنا كثيرا من الامور السيئة ؛ ومن أسوأ ما ورثناه تقليدان مختلفان عن تعليم المدرّسين ؛

الأول : تقليد المدارس الخاصة والمدارس الثانوية الاكاديمية القديمة الذي يذهب الى أنّ المدرسين يولدون مدرّسين ولا يصنعون ،

---

(1) Les Dossiers de Tendance: texte de SJ. MOREL "l'Ecole Normale Supérieure" .Revue Bimestrielle Jan-Fev1966 page 9?.

(2) Programme pour l'admission aux E.N.S "Décret du 4/7/56" page 5 .

(3) لستر سميث/ التعليم "بحث تمهيدي" /ترجمة : رمزي مفتاح /دار الفكر العربي 1963 - ص 205/206 .

والثاني : التقليد الغالب بالمدرسة الأولية ، الذي يذهب الى أنّ المدرسين ينبغي تدريبهم لا تعليمهم وتثقيفهم .
وقد كانت المدارس الثانوية القديمة النظام تكتفي كما تفعل المدارس الخاصة بأخذ من يعملون بها من الجامعات وتولّيهم العمل بغير أيّ اعداد لهذه المهنة" (1) .

ولقد كان القرار السابق ، بمثابة ثورة تربوية . إذ أنّه ألغى المدارس الأوّلية ، وأرسى أساس توفير التعليم الثانوي للجميع . وقد سبق قرار لجنة "ماك نير" قانون الحكومة التعليمي لسنة 1902 الذي حاول نوعا ما تضييق مسافة الفرق بينهما ، وألغى نظام "التلميذ المعلّم" ، الذي كان النظام المميّز لاعداد المعلّم الأوّلي . وانتهز المسؤولون آنذاك فرصة انشاء المدارس الثانوية الجديدة بمقتضى هذا القانون ، ليختاروا من بين طلبة الصفّ السادس طلّابا يلتحقون بمعاهد المعلّمين .

وهكذا نبذ قانون 1902 طريقة التتلمذ المهني تحت التمرين ، ودعى الى تأسيس عدد كبير من معاهد التدريب الجديدة تحت اشراف سلطات التعليم المحلّية ، لتدريب المعلّمين ، وذلك لمدّة سنتين ، بعد أن يكملوا دراستهم الثانوية . ولم يعد التدريب بشكله التقليدي ، بل أصبحت العناية في ذلك بالنواحي العقلية والجسدية والخلقية للفرد ، ونواحي الاحساس الفنّي . وأصبح خلال عام 1942 ، عدد معاهد المعلّمين 83 معهدا رسميا و 22 قسما تدريبيا في الجامعات البريطانية و 16 معهدا للتدريب الفنّي . ممّا زاد في العناية بالبحث عن طرق اختيار الأفراد وأساليب تدريبهم والتخطيط لأعداد الملتحقين والمتخرّجين كلّ عام .

---

(1) المرجع السابق / ص 207 .

و قد أوصى قرار "ماك نير" بتقوية الصلة بين الجامعات وكليات المعلّمين (1) ، و دعى الى الحاق كلّ كلية للمعلمين بمعهد التربية الذي هو في منطقتها . كما أنّ الاصلاحات التي أدخلها هذا القرار احتاجت الى توسّع عظيم في هيئة التدريس ، أي الى زيادة حوالي 70 ألف مدرّس آنذاك ، ربعهم تقريبا للمرحلة الثانوية . و انتهت الحرب العالمية الثانية بحدوث عجز في ذلك . و لقد كانت كليات المعلمين و الجامعة غير قادرة على مواجهة هذه الزيادة . و لهذا كانت كلّ التقارير الاصلاحية تلحّ على زيادة عدد كليات التربية على المدى الطويل ، و يجب ألّا يقلّ عدد طلبة الكلية الواحدة عن 750 طالبا (2) ، الى جانب ضرورة الاستمرار في الدراسة ذات الثلاث سنوات و التي تنتهي بمؤهّل وظيفي . أمّا الدراسات ذات الأربع سنوات ، التي تؤدّي الى درجة جامعية ومؤهّل وظيفي فكان لا بدّ من توفيرها للطلبة القادرين على متابعتها .

و منذ عام 1952 أخذت ابريطانيا بنظام موحّد لتعليم المدرّسين يتمركز حول الجامعات ، بعد أن كان هناك معاهد لتدريب المعلّمين رسمية و أهلية و معاهد جامعية للتربية . و استلزم العمل على توحيد مهنة التعليم ورفع مستواها و ضمان كفاية المدرّس في المرحلتين الابتدائية و الثانوية ، أن تنشأ معاهد و كليات التربية الجامعية التي تكون مسؤولة على توفير المعلّمين و تعليمهم في أقسام التربية بالجامعات .

أمّا بالنسبة لمجموع البلدان العربية ، تعتبر تجربة تأسيس مثل هذه المدارس أو الكليات التربوية متأخرة ، نظرا لما أصاب هذه البلدان من ركود و انحطاط بسبب الاستعمار لم ينته الّا في أواخر القرن 19 ، و بعد ظهور الحركات التحرّرية

---

(1) نيكولا هانز/ التربية المقارنة — ترجمة : يوسف ميخائيل سعد دار النهضة العربية 1966 / ص 363.

(2) ابراهيم عصمت مطاوع/ التخطيط للتعليم العالي / مكتبة النهضة المصرية سنة 1974 — ص 380.

فيه ، والتي استطاعت أن تقضي على استبداد المستعمر وتجرّه الى ما وراء البحر ،حينئذ تمكّنت حكوماتها من استرجاع المؤسسات التعليمية والاقتصادية والادارية . حينئذ أخذت تخطط لتحقيق أهداف مجتمعاتها وطموحات وآمال الأجيال .

وقد كانت مصر رائدة الدول العربية في ذلك، نظرا لأنّ أوضاعها الثقافية كانت مهيّأة بسبب احتكاكها بالحضارة الغربية قبل معظم الاقطار العربية . ولقد زاد في القرن العشرين اتصال الفكر التربوي العربي بالفكر الغربي وقوي، فظهر عدد من المربّين العرب ، يمثّلون اتجاهات ثقافية مختلفة . ويعتبر اسماعيل قباني (توفي عام 1963) ، بحقّ رائد التعليم الحديث في العالم العربي (1)، فقد كانت له نظرة شاملة عن طبيعة التعليم وغاياته وأساليبه . تولّى تطبيقها عمليا بمدارس مصر . وهناك من نحى نحوه مثل ساطع الحصري وجميل صليبا (من سوريا) وواصف بارودي (لبنان) والدكتور عبد العزيز القوصي (مصر). ويمكن تلخيص أعمال القباني الإصلاحية في التعليم كما يلي :

1) دعا الى تعميم التعليم والزاميته .
2) نادى بالغاء الثنائية في التعليم الابتدائي في مصر عام 1925 .
3) أنشأ المدارس التجريبية لتجريب أساليب التربية الحديثة .
4) أدخل الاختبارات والمقاييس العقلية والنفسية في مصر ، وكان أوّل من وضع وقنّن اختبارات تناسب البيئة المحلّية في بلاده .
5) أدخل الارشاد النفسي المدرسي والتوجيه التعليمي الى المدارس المصرية .

---

(1) فؤاد صرّوف وآخرون / الفكر العربي في مئة سنة / الجامعة الأمريكية بيروت — طبعة 1967 — ص 504 .

ولمّا كان فهم أيّ مجتمع بجميع متغيراته الحضارية فهما علميا ، أساس لعملية تطويره نحو الأفضل ، فإنّ التربية هي الأساس الأوّل لتطوير أيّ مجتمع في جميع مظاهره و قطاعاته (1). و كنتيجة لذلك ظهرت الحاجة الماسة الى انشاء مدارس لتكوين المعلّمين في البلدان العربية ، بعد أن تراءى للمربّين العرب ، ومن بينهم الدكتور "محمد الخوالده " : " بأنّ أهداف التعليم ليست مترتّبة منطقيا مع محتواه ، و أنّ محتواه لا يرتبط باهتمامات المتعلّمين و لا بحاجاتهم المعيشية ، كما أنّ أساليبه مملّة لا تخلق في المتعلّم الرغبة و الدافعية ، و أدواته غير حديثة ولا متطوّرة . كما أنّ التقييم المتّبع فيه يعرقل تحقيق أهدافه الاساسية "(2). و لذلك ازداد عدد هذه المدارس أو الكليات و اتسع نطاقها ، فصار هناك ما يربو عن 50 كلية للتربية في جملة البلدان العربية . و قد ظهرت في كلّ من مصر سنة 1960 ، و العراق و المملكة السعودية سنة 1962 ، و الجزائر سنة 1964 . و شهدت هذه الكليات تطورات عديدة و توسّعات في منشآتها و امكانياتها و طاقات قبولها و أساليب تكوينها للطلبة ، تبعا للتغيّر الذي يشهده العصر و تبعا لمتطلّبات المجتمعات العربية و حاجاتها الى تغطية المؤسسات التربوية و التعليمية بفئات المدرّسين الكفؤة ، و تغطية التوسع المتزايد في التعليم العام .

وسنتطرّق في هذا الفصل الى تجارب بعض هذه الدول و خططها لإنشاء مثل هذه الكليات أو المدارس العليا ووضع مناهجها و تحديد وسائلها في عملية تكوين و اعداد المدرّسين لمختلف المراحل التعليمية و على الخصوص المرحلة الثانوية . و على سبيل المثال لا الحصر نتطرق إلى ذلك من خلال تجربة إحدى الدول الأوربية (فرنسا) ، ثمّ تجربة إحدى البلدان العربية (مصر) و تجربة الجزائر بصفتها ميدان لهذا البحث .

---

(1) ابراهيم عصمت مطاوع / التخطيط للتعليم العالي — مكتبة النهضة المصرية 1974 (ط . 1) ص 393 .

(2) عن تقرير د / محمد الخوالده : دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي / مقدم الى الندوة الثانية لكليات التربية بالرياض 1973 : ص 3 .

أ — فرنسا :

لقد كانت فرنسا في عنايتها بمدارس المعلّمين من البلدان الأوائل ، والدليل على هذه العناية هو شعور المربّين الفرنسيين بالحاجة الى تنظيم المعلّمين واصلاح المنظومة التربوية في ضوء الخبرة البروسية . فدعوا الى جمع الطلاب المتفوّقين ضمن مدرسة ، بهدف اعدادهم للتعليم من أجل تطوير المعرفة والفكر .

كما شهد التعليم بفرنسا تطوّرات عديدة وتجديدات في مناهجه وأساليبه ، عاد الفضل فيها الى مساهمة المتخرّجين من هذه المدرسة الفرنسية ، نذكر منهم على الخصوص " فيكتور كوزان " و "لاكنال" و دوباي"(1) . وقد ظهر بفرنسا العديد من هذه المدارس خلال تاريخها التربوي ، نتعرّف على أهمّها وأقدمها في تكوين المعلّمين للتعليم الثانوي والجامعي :

المدرسة العليا للمعلّمين بنهج "أولم" (2):

عرفت هذه المدرسة نشأتها المؤقتة سنة 1762 في إحدى "الكوليجات" الباريسية (3) لجمع بعض الطموحين للتعليم ، وتوزيعهم في نواحي القطر الفرنسي لإرساء وتعميم أسس التعليم بكامل فرنسا : وفي سنة 1795 احتضنت أوّل دورة تدريبية ، جمعت خلالها الآلاف من الطلبة لإكسابهم معارف علمية ، إلى جانب الأسس التربوية لمهنة التدريس . بعد ذلك اضطرّت المدرسة الى تقليص عدد المترشّحين لها الى حدّ كبير ، نظرا لعجزها على تغطية الأعداد الهائلة الوافدة لها .

(1) VICTOR COUSIN; LAKANAL et DUPEY.

(2) E.N.S; 45 rue d'Ulm Paris V

(3) College St Louis-Le-grand .

كما اضطرّت فيما بعد الى التوقّف عن مهمّتها ، الى أن جاء عهد "نابليون" حيث أعاد تأسيسها من جديد عام 1808 قصد تكوين الشبان الذين لا تقلّ أعمارهم عن 17 سنة لمدّة سنتين، للحصول على اللّسانس، ويصبحون بذلك مدرّسين . ثمّ انتقلت هذه المدرسة سنة 1814 الى نهج "لومون" (Lemond) ، واصبحت الدراسة آنذاك بها لمدّة ثلاث سنوات . ولظروف أمنية وظروف الحرب ، أغلقت أبوابها ثانية سنة 1822 .

وفي سنة 1826 ، نظرا للاحتياج الى المعلّمين تمكّن "فريسينوس"(1) من تأسيس مدرسة تحضيرية بباريس ، بنفس المكان الذي تأسست فيه أوّل مرّة ، وبنفس الأساتذة . وفي 6 أوت 1830 استرجعت المدرسة اسمها الأوّل (l'ecole normal) بفضل تعليمة من الملك "لويس فيليب" و استبدلت في "كوليج دو بليسيس"(2). بعد ذلك اكتسبت المدرسة هيبتها الوطنية و العالمية بفضل مجهودات "فيكتور كوزان" الذي ساهم كثيرا في تطويرها و تقدّمها خصوصا أثناء ادارته لها مابين 1835/1840 . وفي جويلية 1840 أخذت اسم "المدرسة العليا للمعلّمين"(3)، وخطّط "كوزان" لتوسيعها واختار لهسا مكانا باحدى الاحياء الباريسية المشهورة، حيث دشّنت يوم 4نوفمبر 1847 بنهج "أولم"، مقامها الى غاية اليوم .

وفي عام 1904 أسندت ادارتها الى "لافيس" الذي يتمتّع بخبرة كبيرة في التربية الحديثة، وكان له الفضل في زيادة العناية بالتكوين التربوي لهذه المدرسة . وتوالت بعده المجهودات قصد تحسين شروط العمل و الدراسة بها و أساليب التكوين .

أمّا في سنة 1950 شهدت المدرسة توسّعا لا مثيل له في تاريخها و ذلك بتجديد مخابرها وتطويرها ، كذلك زيادة الكتب و المراجع و توسيع مكتبتها لتشمل أكثر من 400 ألف كتاب.

---

(1) FRAYSSINOUS.

(2) College de Plessis .

(3) l'Ecole Normale Superieure .

إنّ المدرسة العليا للمعلمين لعبت دورا ساميا في تاريخ الجامعة الفرنسية حيث كان لها تأثيرا حاسما في التقدّم السياسي لفرنسا وحياتها الثقافية وفي الحاضر تعمل على تشييد التعليم الثانوي والعالي والبحث العلمي بصورة دائمة (1) .

ومنذ عام 1962 أصبحت المدرسة العليا للمعلمين مؤسسة للتعليم العالي ملحقة بجامعة باريس V مختصة في الاعداد للتعليم والبحث العلمي (2) وتحتوي على عدّة مكتبات ومخابر متنوعة وقاعات كبيرة للمحاضرات .

ـ التخصصات والشهادات التي تمنحها :

تكوّن مدرسة " نهج أولم " طلبتها في الاختصاصات التالية :

1) التخصصات الأدبية : آداب قديمة ـ آداب معاصرة ـ فلسفة تاريخ ـ جغرافيا ـ لغات حية . وتمنح للمتخرجين في هاته التخصصات ليسانس واجازة في تدريس الآداب

2) التخصصات العلمية : رياضيات ـ علوم طبيعية ـ جيولوجيا كيمياء ـ فيزياء . وتمنح المدرسة للمتخرجين فيهما ليسانس واجازة في تدريس العلوم .

شروط الالتحاق بها :

انّ عدد الأماكن المخصّصة بهذه المدرسة محدودة جدا اذا ما قارنّاها بما تخصّصه مثيلاتها في الدّول الأخرى ، حيث تضع شروطها صارمة للالتحاق بهما كما أنّ تحديد الأماكن يكون بناء على أمر وزاري (3) .

ففي سنة 1975 خصّصت للشعب الأدبية 55 مقعدا

(1) Les Dossiers de tendance (OP-cit.) page 23.
(2) Programme pour l'admission aux E.N.S Page 6 (Decret du 3/10/62
(3) " " " " " " " " " Page 9 (Decret du 18/4/68.

وفي عام 1983 خصّصت 44 مقعدا ، و للشعب العلمية 57 مقعدا (1) ممّا يدلّ على أن المدرسة تولي عناية كبيرة بالنوعية في تكوينها لطلابها و تتحاشي في ذلك جانب الكم .

كما تحدّد المدرسة شروطا للقبول بها تتمثل فيما يلي :

1 ـ تحديد الجنس ، لأن هناك مدرسة خاصة بالذكور وأخرى بالاناث .

2 ـ الجنسية الفرنسية ، أو رخصة من سفارة أجنبية لطالب أجنبي .

3 ـ السن / بين 18 و 23 سنة ، ويمكن اعفاء المتدربين من السنّ برخصة من وزارة التربية .

4 ـ عدم الحصول على شهادة " الميتريز "(Maitrise)

5 ـ الكفاءة الجسمية أي ـ سلامة الصحة الجسمية و العقلية .

و هي شروط للقبول المبدئي الى اجتياز المسابقة التي يشترط أن ينجح فيها الطالب كتابيا وشفويا يخضع بعدها الى الفحص الطبّي اجباريا ، للتأكد من أنّ ليس به أيّة عوائق تعرقله عن أداء مهمّة التدريس .

ـ المسابقة :

تنظم المدرسة كل سنة ، مسابقة للدّخول ، يترشح لها المئات من الطلبة ، يختار منهم أكفأهم و أقدرهم على الفوز . ان أول تاريخ لمثل هذه المسابقات كان سنة 1818(2) بعد أن كثر عدد المترشحين . وتوالت نظم المسابقات في التطوّر ، الى أن أصبحت خلال السنوات الأخيرة تشتمل على جانبين .

---

(1) دليل المدرسة العليا للمعلمين " بنهج أولم " ص 17

(2) Les Dossiers de tendance (OP-cit) Page 5 .

1 ـ جانب كتابي يتضمن على أسئلة عامة وأخرى في التخصّص .

2 ـ جانب شفوي يتضمن على أسئلة في الثقافة العامة ، وأخرى لمعرفة طموح واستعداد المترشح .

وعلى ضوء الفوز في الامتحان الشفوي ، يتحدّد قبول الطالب لتحضير دبلوم في التعليم من الدرجة الثانية أو لتحضير اللّسانس في التعليم ثم الاجازة "l'Agrégation" (1)

وقد شرعت المدرسة منذ سنة 1983 في استخدام نوع ثان من المسابقات ذي وجهة نحو العلوم الانسانية والاجتماعية ، وذلك لتوجيه المترشحين الى ميادين دراسية أخرى (كالتكوين المزدوج رياضي واجتماعي) (2).

ـ نظام ومدّة الدّراسة :

انّ نظام الدراسة بهذه المدرسة العليا ومدّتها تغيرت عبر تاريخها ، حيث كانت في بدايتها عبارة عن ملتقيات دورية أو محاضرات لمدّة سنتين ثم دعمت تلك الملتقيات بجوانب تطبيقية في المخابر أو المدارس لمدّة زمنية تحدّدها ادارة المدرسة .

ومنذ سنة 1943 أصبحت مدّة الدراسة ثلاث سنوات (3)

ـ السنة الأولى عبارة عن دراسة كاملة لمقررات في التخصص يحصل بها الطالب على اللسانس .

ـ السنة الثانية ، يحضر فيها الطالب بحثا الى جانب توسّعه في مادة تخصّصه .

ـ السنة الثالثة مخصّصة لتحضير شهادة التخرج (الإجازة) وتربص بيداغوجي

أما في السنوات الأخيرة ، فقد أصبحت المدة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات .

---

(1) Programme pour l'admission aux E.N.S OP-cit/ page9(Art.12)

(2) E.N.S guide de 1982/83 Paris V Page 17 .

(3) les Dossiers de tendance/E.N.S Texte de J . MOREL OP-cit .. Page 5 ..

ـ السنة الأولى و الثانية : دراسة لتحضير الليسانس في التخصص (اجباري) .
ـ السنة الثالثة : دراسة لتحضير دبلوم الدراسات العليا .(D.E.S)
ـ السنة الرابعة مخصصة لتحضير شهادة التخرّج تنتهي بمسابقة .
ـ السنة الخامسة، تعتبر سنة اضافية مخصّصة للذين رسبوا في مسابقة التخرّج ، أو الى مواصلة البحوث على مستوى الدراسات المعمقة أو الدكتوراه

<u>مناهج الدراسة :</u>

تعتبر المناهج الدراسية من أهم عناصر التكوين بما تتضمّنه من مواضيع هادفة و متنوّعة تخدم عملية التكوين بمحتواه الخاص و العام، لذا فهي تنقسم الى :

1) مناهج أو مقرّرات دراسية متخصّصة تخدم المادة التي سيدرّسها المتكوّن .
2) مناهج أو مقرّرات دراسية للثقافة العامة و تحسين اللغة .
3) مناهج أو مقرّرات دراسية تربوية و نفسية تخدم الجانب العملي للمهنة .

و تراعي المدرسة العليا للمدرسين بفرنسا كلّ هذه الجوانب في تكوينها لطلابها، فتخصص السنتين الأولتين لتدريس المناهج المتخصّصة بصورة مكثّفة نظريا و عمليا في المخابر بنسبة 80 % من المناهج المقرّرة بمعدّل 18 الى 20 ساعة أسبوعيا . أمّا النسبة الباقية من المناهج (20 %) أي بمعدّل 5 الى 7 ساعات في الاسبوع فهي مخصّصة لتعليم اللغة الفرنسية أصولها و قواعدها و تدريس الأدب الفرنسي قديمه و حديثه (1). و ذلك لتمكين الطالب من اللغة و توسيع معارفه حتّى لا يبقى ضيّق الأفق، أو محصورا في اطار تخصّصه .

و في السنة الثالثة يقوم المتكوّن ببحث في مجال تخصّصه الى جانب دراسته لبعض الوحدات بمعدّل 10 ساعات أسبوعيا ، يتلقّى خلالها دروسا نظرية حول الجوانب التربوية و النفسية لمهنة التدريس و دروسا حول سيكولوجية الطفل و المراهق و نظريات التعلّم (2).

أمّا في السنة الرابعة، فيهيّء المتكوّن نفسه لمسابقة التخرّج (Agrégation)، و تتضمّن هذه السنة على وحدات متخصّصة و أخرى تربوية الى جانب التربّص البيداغوجي المغلق باحدى الثانويات التجريبية التابعة للمدرسة العليا .

---

(1) عن وثائق المدرسة العليا للمدرّسين بنهج "أولم" .
(2) نفس المرجع .

علاقة الطالب بالمدرسة :

بعد انتمائه الى هذه المدرسة ، يتعهّد الطالب لإدارتها بخدمة الدولة لمدّة 10 سنوات بعد تخرّجه مباشرة . و يتقاضى في مقابل ذلك أجرا يساوي 4700 ف.ف لمدّة 4 أو 5 سنوات دراسية (1) و يعتبر موظّفا متمرّنا بناء على قانون 1932/1/1 كما يجبر الطالب على الحصول على شهادة الليسانس في غضون سنتين ، ليسمح له فيما بعد من مواصلة الدراسة للحصول على دبلوم التخرّج ، كما يسمح له باضافة سنة خامسة تعد رسوبه في مسابقة التخرّج .
و عند عدم التزامه بتلك الشروط ، يضطرّ الطالب الى التعويض . و تجدر الاشارة الى أنّ المدرسة هي التي تسعى وراء تعيين المتخرّجين منها (2)

المكتبات و المخابر :

" انّ وظيفة هذه المدرسة هي جعل الطلبة المدرّسين يعيشون في محيط نفسيّ ، بهدف ارشادهم و تكوينهم في نفس الوقت بفضل كثافة التعليم و تنمية النشاطات الموجّهة الى البحث العلمي "(3). و لهذا فهي تتوفّر على عدّة مكتبات تحتوي على ما يقرب 400 ألف مرجع موزّعة على 3 أقسام :

- مكتبة للآداب و اللغات .
- مكتبة لمختلف العلوم . .
- مكتبة للمؤلّفات التربوية و البحوث النفسية و طرق التدريس و المناهج .

كما تتوفّر على عشرة مخابر نذكر أهمّها :
مخبر الفيزياء — مخبر الكيمياء — مخبر علوم النبات — مخبر الجيولوجيا مخبر علوم الحيوان — قسم الاعلام الآلي . .

---

(1) دليل المدرسة العليا للمدرّسين " نهج أولم " ص 8
(2) نفس المرجع — ص 14
(3) " " " " ص 19 .

ب — جمهورية مصر العربية :

سبق القول بأنّ مصر كانت رائدة الدّول العربية في هذا النموذج من المدارس ، نظرا لاحتكاكها المسبق بالحضارة الغربية و على الخصوص منها النماذج البريطانية و الفرنسية .

لقد كانت الجامعات المصرية مصدر امداد المؤسسات التعليمية بالاطارات و المعلّمين بمجرّد حصولهم على الليسانس في التخصّص الذي يدرّسونه دون أيّ تأصيل تربوي و لا تكوين متخصّص، الى أن صدرت المذكّرة الايضاحية للقانون رقم 49 لسنة 1963 الخاصة بتنظيم الكليات و المعاهد العالية لتهتمّ بعملية اعداد و تدريب المعلّمين المؤهّلين بالعلم النظري و التطبيق و الدراسات التربوية لمقابلة احتياجات التعليم الاعدادي و الثانوي، و خاصة الفنّي منه (1) ، و أصبح بمصر العديد من هذه المدارس أو الكليات ملحقة بالجامعات القريبة، و نذكر منها على سبيل المثال (كلية المعلمين بمصر الجديدة، و كلية المعلمات بالمنيا — و كلية التربية لجامعة المنصورة . و سنتطرّق الى تحليل وضعية التكوين بالكلية الأخيرة، و اتخاذها نموذجا من جمهورية مصر العربية .

كلّية التربية لجامعة المنصورة : (2)

أنشئت هذه الكلية بمقتضى القرار الجمهوري رقم 1068 لسنة 1969 الذي حدّد لها الدور التربوي و المعرفي المنوط بها، و الذي يتلخّص في العمليات التربوية التالية :

1) اعداد حملة الثانوية العامة (البكالوريا) أو من هم في مستواهم للتدريس.
2) اجراء البحوث العلمية في مسائل التربية و التعليم و نشر نتائجها .
3) رفع المستوى المهني للعاملين في ميدان التربية و التعليم و تعريفهم بالاتجاهات التربوية الحديثة .
4) اعداد الأخصائيين و القادة في النواحي المختلفة لمهنة التربية والتعليم

(1) ابراهيم عصمت مطاوع /التخطيط للتعليم العالي .ص 451 م. الانجلو المصرية 1974
(2) دليل كلية التربية لجامعة المنصورة /قسم الاحصاء والمتابعة — 1981 .

كما تشرف هذه الكلية على تكوين المترشحين لها في جميع التخصصات المرتبطة بجوانب التعليم — تقريبا — حيث تتواجد بها الشعب التالية :

1) الشعب الدراسية لمرحلة البكالوريوس: شعبة الرياضيات — شعبة الطبيعة و الكيمياء — علوم الأحياء — دراسة الطفولة . و تمنح الطالب بعد نهاية دراسته فيها درجة البكالوريوس في العلوم و التربية .

2) الشعب الدراسية لمرحلة الليسانس: شعبة التاريخ — اللغة الانجليزية اللغة الفرنسية — اللغة العربية . و تمنح الطالب بعد نهاية دراسته فيها درجة الليسانس في الآداب و التربية .

3) الشعب الدراسية لمرحلة البكالوريوس الصناعية : شعبة الميكانيكا — شعبة الكهرباء — شعبة النسيج و الملابس الجاهزة . و يمنح فيها الطالب درجة البكالوريوس في التربية الصناعية .

4) أقسام تربوية : قسم علم النفس التعليمي — قسم أصول التربية — قسم المناهج و طرق التدريس .

<u>الدرجات العلمية التي تمنحها الكلية في مرحلة الدراسات العليا :</u>

1) الدبلوم العامة في التربية .

2) الدبلوم المهنية في التربية .

3) الدبلوم الخاصة في التربية .

4) الماجستير في التربية من أحد الأقسام التربوية .

5) دكتوراه الفلسفة (Ph) في التربية من احدى الأقسام التربوية .

<u>شروط القبول بكلية التربية (1) :</u>

يتم القبول بالكلية عن طريق مكتب التنسيق للقبول بالجامعات و المعاهد العليا ، و يشترط في المترشحين ما يلي :

1) الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها كدبلوم المعلمين للتعليم الاعدادي

2) خلوّ المترشح من الامراض المعدية و صلاحيته لمتابعة الدراسة .

3) النجاح في اختبار تجربة الكلية المعرفة مدى صلاحيته للعمل في التعليم .

4) الحصول على ترخيص بالانتظام في الدراسة اذا كان المترشح عاملا .

---

(1) المرجع السابق / ص 4 .

المقــررات الدراسـية :

تهـتمّ كلية التربيـة لجامعـة المنصـورة كثيرا عند تخطيطها لمقرّرات المرحلة الجامعية — بالناحية النفسيـة و التربويـة ، اذ تخصّص في السنتين الأولى و الثانية مقـرّر " مدخل الى العـلوم التربوية و السلوكية بمعدّل ساعتين في الاسبوع، بالاضـافة الى 30 ساعة أسبوعيا لمواد التخصّص. في حين حـدّدت في السنة الثالثة 17 ساعة أسبوعيا للتخصّص و 12 ساعة أسبوعيا للمواد النفسية و التربويـة و دراسـة المناهج وو سائل التعـليم بالاضافة الى معـدّل أربع سـاعات أسبوعيا للتربيـة العمليـة .

أمـا في السـنة الرابعـة حـدّدت 14 ساعة أسبوعيا للتخصّص و 12 ساعة أسبـوعيا للمواد التربـوية و الصحة النفسـية و نظريات التعـلم مع 4 ساعات للتربيـة العـملية .

التـربيـة العـمليـة :

و يقصـد بها التدريب على المواقف التعليميـة، و تحدّد الكلية يوما من كل أسبوع لتدريب طلابها في السنة الثالثة على ممارسة التدريس في المرحلة الاعدادية و تدريب طلابها في السنة الرابعـة على ممارسة التدريس و النشاط المدرسـي في المرحـلة الثانـوية (وهذا التدريب يسمى بالتربية العمليـة المنفصلة . في حين يخـصّص وقت آخر يحـدّده مجلس الكليـة للتفرّغ التـام للتربية العمـلية في المدارس لمـدّة أسـبوعين كاملين (و تسمى بالتربية العملية المتصـلة).

و لأهميـة التربية العمـلية ، يمكن للطالب الذي لم ينجـح في آدائهـا أن يرسـب و يعـيد سنتـه الدراسية حتى ولو كان ناجحـا في جميع المواد المقرّرة . و هنـاك لجـنة لتقييـم الطالب في ذلك بناء على التقـارير الآتيـة من مدير الثـانويـة و من كلّ من المشرف الفنّي الداخلي و المشرف الفني الخارجي .

ملاحظة : يتغير عدد ساعات مقررات التخصص من شعبة الى أخرى. في حين أن عـدد ساعات المواد النفسـية و التربوية و التربية العمـلية تبقى ثابتة لكل الشعب

ج ـ الجزائر :

يطلق على كليات المعلمين في الجزائر اسم المدارس العليا للأساتذة ، أي أساتذة التعليم الثانوي و التقني ـ وهي قليلة العدد بالمقارنة الى عدد مثيلاتها في مصر والعراق .. أو في كثير من الدول الأوروبية ـ حيث يوجد في الجزائر منها حاليا اثنتان للتعليم الثانوي العام هما :

1) المدرسة العليا للأساتذة بالقبة (الجزائر) وتأسست سنة 1964 .

2) المدرسة العليا للأساتذة بأم البواقي و تأسست سنة 1983 .

وواحدة للتعليم التقني والصناعي بوهران .

و نظرا لقدم المدرسة العليا الأولى، و خبرتها الطويلة في تكوين أساتذة التعليم الثانوي ، سنتخذها نموذجا لكليات المعلمين في الجزائر، خصوصا و أنها تمثل مجال الدراسة الميدانية التي قمنا بها في هذا البحث ، حتى تبرز أوجه المقارنة بينها و بين سابقاتها في هذا الفصل، و نفصح عن نقاط الضعف الأساسية التي تميزها من أجل وضع الأسس الاستراتيجية للقضاء عليها واستغلال دورها الفعال في التكوين للتعليم و التربية ، بدل التكوين للمعرفة فحسب .

* المدرسة العليا للأساتذة بالقبة :

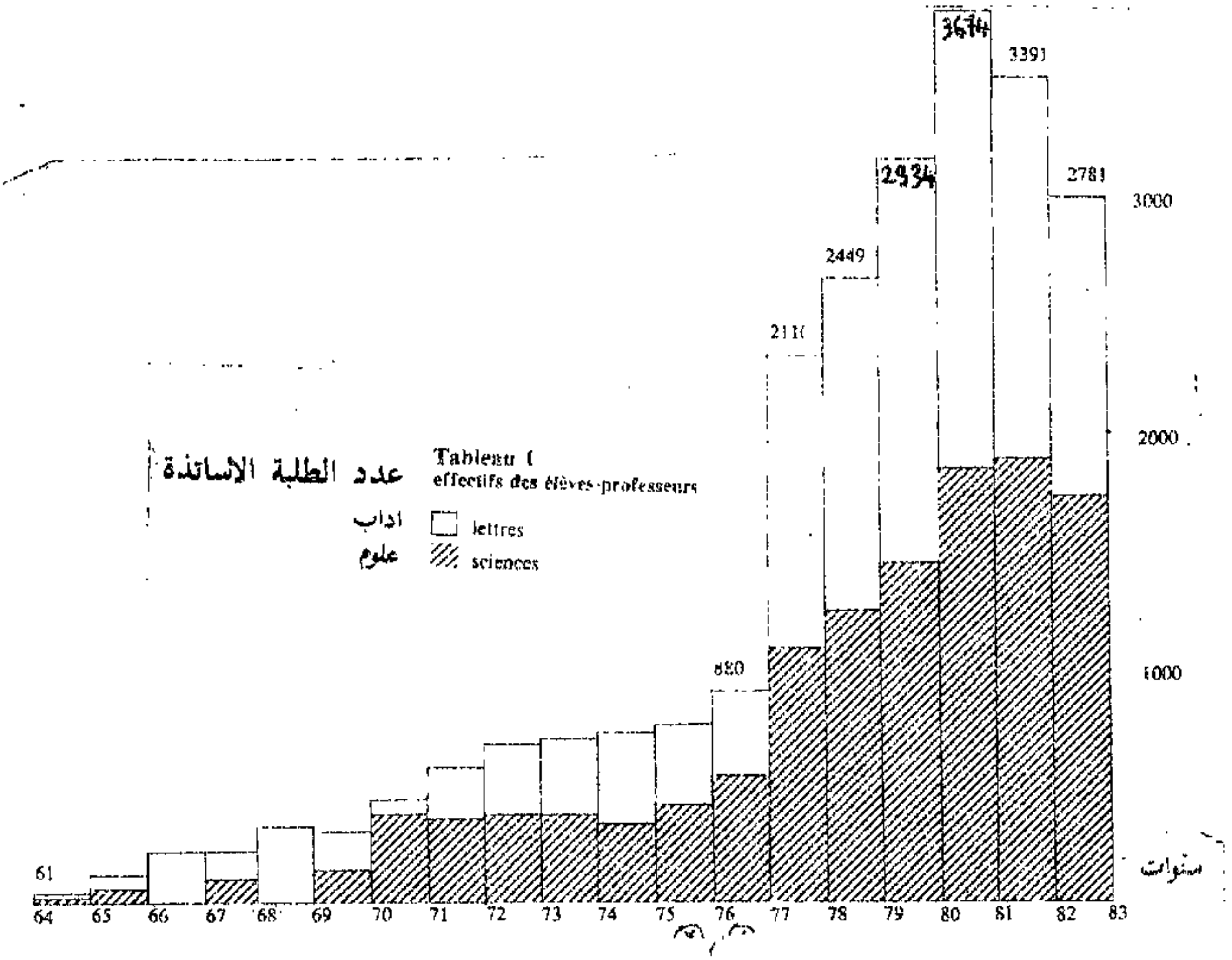
تأسست هذه المدرسة بموجب القرار الرئاسي رقم (134/64) المؤرخ في 25 أفريل 1964 ، والذي ربطها بوزارة التعليم العالي مباشرة دون الجامعة . و تتمثل مهمتها في تكوين أساتذة التعليم العام بشعبتيه الأدبية و العلمية (1) لصالح مؤسسات التعليم الثانوي و التقني .

و حدد هذا القرار ـ الذي يحتوي على تسعة مواد ـ دور هذه المدرسة و تخصصاتها و شروط القبول بها و مدة الدراسة بثلاث سنوات وشروط التعاقد بين الطالب و المدرسة (2) .

(1) وثائق رسمية للمدرسة من الأرشيف .

(2) المصدر : نسخة من القرار بأرشيف المدرسة العليا بالقبة .

ولقد تطوّر عدد المسجّلين بها تطوّرا ملحوظا، حيث ارتفع من 62 طالبا خلال سنة 1964 الى 2781 طالبا في سنة 1982/1983، كما يبيّنه الشكل الموالي (1):



اقتصر دور المدرسة العليا للأساتذة خلال السنوات 1966/1975 على اعطاء "أشباه الوضعيات" وبعض الدروس الاضافية لطلابها الذين كانوا يواصلون دراساتهم الأساسية في معاهد الجامعة الجزائرية اذ كانت العلاقة بينها وبين "الطالب الاستاذ" علاقة ادارية بحتة. فكان يوقع بها على أوراق تعاقده فقط ويتابع دروسه في معهد آخر.

(1) نقلا عن دليل المدرسة العليا ... طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية - الرغاية 1984. ص 13.

أمّا عملها المباشر مع الطلبة فقد بدأ حين تمّ فتح الجذع المشترك للعلوم الدقيقة سنة 1976/75، والسنة الأولى للعلوم الطبيعية في سنة 1977/76. ولا زال طلبة التخصّصات الأدبية — الى حدّ الآن — يتبعون المدرسة العليا اداريا فقط، في حين أنّهم يتمسون بيداغوجيا الى معاهد أخرى، حيث لا يتلقّون فيها أيّ تأهيل تربوي.

و تضع المدرسة شروطا لقبول المترشحين لها تتمثّل فيما يلي :

1) الحصول على شهادة البكالوريا .

2) سلامة المترشّح من الأمراض المعدية (1)

ولا تستخدم الاختبارات الشفوية أو النفسية لمعرفة مدى صلاحية المترشّح لمهنة التدريس.

* التخصّصات التي تكوّن لها :

1) الشعب العلمية و تتفرّع الى قسمين :

أ — قسم العلوم الدقيقة و يشمل اختصاص الرياضيات/الفيزياء/الكيمياء

ب — قسم العلوم البيولوجية .

و يتلقّى الطلبة دروسهم في هذه الاختصاصات داخل حجرات المدرسه، و يمنحون عند نهاية تكوينهم ليسانس التعليم في التخصّص.

2) الشعب الأدبية و تشمل الاختصاصات التالية :

الأدب العربي — الأدب الفرنسي — اللغات الحيّة (انجليزية، ألمانية، اسبانية) — التاريخ — الفلسفة — الموسيقى (2).

و تدرّس هذه الشعب — عدا الفرع الأخير — بالمعاهد التابعة لجامعة الجزائر .

* تطوّر عدد المتخرّجين منها :

لقد ساهمت المدرسة العليا للأساتذة بالقبة مساهمة فعّالة في توفير المدرّسين للمرحلة الثانوية من التعليم العام، حيث سجّل انخفاض في

---

(1) المرسوم رقم 171/65 بأرشيف الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ص596

(2) الموسيقى فرع مستحدث، ابتدأ خلال عام 1983/82 .

اللّجوء الى العون الخارجي لسدّ احتياجاتنا من الأساتذة الأجانب بالمقارنة الى السنوات الماضية ، اذ أنّ نسبة المتعاقدين في التعليم الثانوي خلال العام الدراسي 1985/84 لا تتجاوز 20٪ في مقابل أكثر من 60٪ خلال السنوات الماضية (1). و هذا بفضل ما أخرجته المدرسة العليا من دفعات أساتذة ، وفيما يلي جدول بتطوّر أعداد المتخرّجين منها في جميع التخصصات:

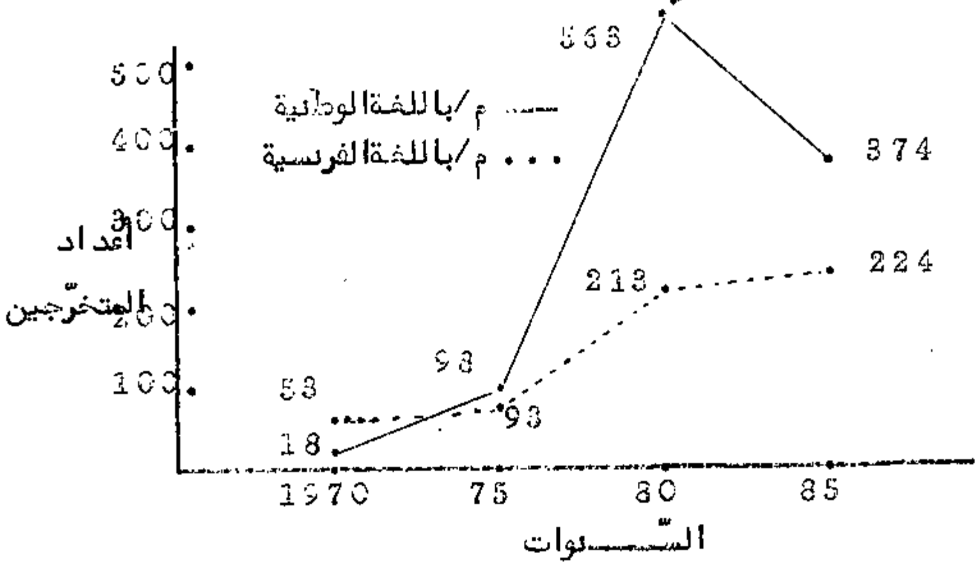
السنوات / التخصص	باللغة الوطنية				باللغة الفرنسية			
	70	75	80	85	70	75	80	85
رياضيات	/	05	83	132	07	12	33	79
فيزياء	/	20	/	69	02	07	28	27
كيمياء	/	05	68	30	06	04	0	13
علوم طبيعية	/	13	102	60	08	11	41	57
أدب عربي	08	26	140	43	/	/	/	/
فلسفة	02	12	70	33	06	/	/	/
تاريخ	08	12	66	07	11	/	/	/
جغرافيا	/	/	34	/	1	/	/	/
انجليزية	/	/	/	/	06	47	25	21
فرنسية	/	/	/	/	06	12	36	27
المجموع	18	98	563	374	53	93	213	224

إنّ عدد المتخرّجين – كما يظهر من الجدول – في ازدياد طردي ، حيث كان مجموع المتخرّجين سنة 1970 يساوي 71 متخرّجا ، بينما بلغ سنة 1985 حوالى 741 متخرّجا ، و يلاحظ من خلال الجدول مدى العناية التي أولتها المدرسة بالجانب العلمي خلال السنوات الأخيرة .

---

(1) بيانات احصائية لوزارة التربية الوطنية /مديرية التخطيط/(1985/1984)

وهناك محاولات لتحسين مستوى الخرّيجين منها ، غير أنّها لم تصل الى المستوى المطلوب كما هو الشّأن في مختلف مدارس أو كليات المعلّمين التي سبقتها بالخبرات التربوية .



* نظام ومدّة الدراسة :

1) انّ الدفعات المتخرّجة من الشعبة العلمية كانت تتلقّى فترة دراسية لمدّة ثلاث سنوات للحصول على ليسانس التعليم في العلوم(1) . وذلك منذ تأسيس المدرسة العليا الى غاية نهاية عام 1985 . وبدأ تطبيق السنة الرابعة بقرار صادر عام 1983، و نفّذ عمليا خلال العام الجامعي 1986/1987 .

أما الدفعات المتخرّجة من الشعب الأدبية فهي تتلقّى فترة دراسية لمدّة أربع سنوات منذ عام 1975 نتيجة لارتباطها بيداغوجيا بمعاهد الجامعة المختلفة ، و يحصلون بعد انجاز المدّة على ليسانس التعليم في الآداب من جامعة الجزائر .

2) يتعهّد "الطالب المدرّس" عند تسجيله بالمدرسة على أن يشتغل بعد التخرّج لمدّة سبع سنوات في اطار التعليم الثانوي (2) .. و يستفيد من "شبه المرتّب" بمجرّد امضائه لمحضر التنصيب من كلّ سنة ما عدا السنوات التي يرسب فيها .

(1) المرسوم رقم 425/68 الصادر بتاريخ 26جوان 1968 .
(2) دليل المدرسة العليا للاساتذة ـ الجزائر ـ ص9 .

3) انبعثت المدرسة نظام السداسيات ، و يتضمّن كلّ سداسي عدّة وحدات منفصلة ، يتطلّب من الدارس الحصول على معدّل $\frac{10}{20}$ على الأقلّ في كلّ وحدة لضمان الفوز . و قد بدئ في استخدام نظام المجموع السنوي في عملية النجاح من مرحلة دراسية الى أخرى ابتداء من عام 1983 .

* **مناهج الدراسة :**

تتّبع المدرسة العليا للأساتذة شكلا و مضمونا مناهج الجامعة و تركّز على الجانب النظري في أغلب مقرّراتها ما عدا بعض الوحدات التي تتعلّق بدراسة الحيوان أو النبات التي تتطلّب التطبيق في المخابر . لذا فجلّ اهتمامها بالجانب المعرفي و العلمي مما يجعلنا نلاحظ عدم اهتمامها بالجانب التربوي الذي هو أساس ممارسة مهنة التعليم .

* **التربصات التربوية :**

أنّ الغرض من التربصات التربوية أو ما يسمّى بالتربية العملية هو تزويد "الطالب المدرّس" الذي سوف يتحمّل عبء و مسؤولية التدريس بالقدر الضروري من النواحي التربوية التي تساعده على فهم دوره و فهم المجتمع الذي يعيش فيه و تدريبه على عملية التدريس في اطار تخصّصه و التكيّف مع المواقف التعليمية المختلفة . "و لذلك فانّ التربية العملية تعدّ بحق من أخصب الفترات في حياة طلبة وطالبات كليات المعلّمين ، فيها يتعرّفون على خصائص المهنة التي سوف يتخصّصون فيها و يدركون عمليا أنّ التربية علاقة انسان بانسان بوسائل انسانية"(1).

و ممّا يذكر في هذا الموقف أن المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر ، تحاشت جانب التربصات لظروف محلّية أهمها ضعف التنسيق بينها و بين الثانويات . فبعد أن كانت هناك سنة رابعة يتمّ فيها اعداد الطلبة و تدريبهم على التدريس ألغيت بموجب قرار اصلاح التعليم العالي سنة 1971 ، واستبدلت

---

(1) د / ابراهيم عصمت مطاوع و د / عزيز واصف : التربية العملية و أسس طرق التدريس دار النهضة العربية — 1982 . صفحة 7 .

بوحدتين تعليميتين في علم النفس العام و التربية العامة (1) تدرسان خلال السنة الثالثة . . و هناك مساعي لإعادة النظر و العدول عن القرار السابق ، و العمل على تطبيق السنة الرابعة الخاصة بالتكوين التربوي ، لكن السؤال المطروح هو لماذا كل هذه الفجوة في عملية التكوين الموكولة لها ؟ كما يذهب بنا التساؤل عن أبعاد ذلك و نتائجه و انعكاساته على التعليم الثانوي . و هو ما سنتعرف عليه من خلال هذه الدراسة .

* <u>مقارنة بين النماذج الثلاثة :</u>

يتضح لدنا مما سبق عرضه من نماذج لمدارس المعلمين أن بينهما فروقا ذات أهمية ،إذ ينفرد كل نموذج منها بمميزات خاصة . . فالمدرسة العليا الفرنسية لتكوين المدرسين، نظرا لأنها من أقدم المدارس و الكليات التربوية في العالم، لذلك فإن تطورها عبر التاريخ شاهد على مدى نضجها و قدرتها على التحكم في سياسة تكوينها لطلابها وربطها بحاجات المجتمع الفرنسي . فجل عنايتها هي بنوعية المترشحين لها ، حيث تعتمد على تقليص عدد المقبولين بها بفضل المسابقات التي تجريها و التي تكون في معظمها أصعب من امتحان البكالوريا نفسه . وذلك لانتقاء أكفأ الناجحين لتتولى اعداد هم و تكوينهم لمهمة التدريس التي تعتبرها أنبل المهن و أخطرها من حيث التأثير في دعائم المجتمع و أخلاقياته . .

كما تتوفر المدرسة الفرنسية على اطارات و هيئات تدريس تدريس ذات كفاءة عالية و صيت عالمي بما أجروه من دراسات و بحوث علمية و تربوية . فهي التي تكون في فصولها كل من "فيكتور هيجو" و "باستور" و "لافوازييه " و "سارتر" و غيرهم 2 ، و الذين

(1) عن دليل المدرسة العليا للأساتذة (ص11) .

(2) ROBERT Smith / The Ecole Normale Superieure and the Third republique Published by State University of N. YORK 1982 Page 183

ساهموا بالكثير من مجهوداتهم في تسيير مناهجها ووضع أسس التكوين و التنظيم الرفيع الذي حققته الى حد اليوم.

إنّ مسابقة الإجازة (Agrégation) التي تجريها المدرسة في نهاية تكوينها لطلابها، دليل واضح على مدى عنايتها بالنوعية و المحافظة على مستواها التربوية و العلمية بين مدارس العالم.

أمّا كلية المنصورة للتربية بمصر، فهي ذات طابع تربوي مستمد من النماذج البريطانية، خصوصا فيما يتصل بالدروس العلمية التي تمنحها، وأن ما يميز هذه الكلية عن المدرسة الفرنسية هو اهتمامها أولا بالأهمية بالأسس النفسية والتربوية، حيث تحدد طلابها على مستوى مرحلة الليسانس لتدريبهم على ممارسة التدريس لمدة سنتين متتاليتين (الثالثة و الرابعة) في مرحلتين تعليميتين، ثمّ تسمح للمتفوقين من المتخرجين بمزاولة الدراسات العليا من أجل الحصول على دبلوم الدراسات العليا "خاصة" في التربية، ثمّ الماجستير و الدكتوراه في التربية(1). كما تعتمد على رفع حجم ساعات المواد و المقررات التربوية و النفسية تدريجيا لتصل الى ثلث حجم ساعات المقررات الدراسية لسنوات التكوين.

أمّا المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر، فهي لاتزال تصطدم بتأكيد الكم على حساب الكيف لضرورة سد حاجيات المجتمع و متطلباته التي يفرضها التطور السريع و ازدياد أعداد المتعلمين، و هي بهذا لم تتمكن لحد الآن من إحداث التوازن بين الكم و النوعية التربوية لسبب أساسي يتمثل في افتقارها لأعضاء هيئات التدريس المؤهلين الى جانب أنها تفتقد الإمكانات المادية اللازمة للتعلم

---

(1) ارجع الى نموذج كلية التربية لجامعة المنصورة، بهذا الفصل / ص 43

والبحث العلمي والتربوي . ولهذا فدورهما في معظمه لا يتعدى الإعداد المعرفي للفرد بوسائل بسيطة لا تزيد عن المراجع والمصادر . وهي بهذا تختلف عن المدرستين الفرنسية والمصرية اللتين أعطتا أهمية كبرى للتكوين البيداغوجي والتطبيقي ، وتقاليد إعداد المكونين للتحكم في النوعية التربوية .

مساهمات المدارس العليا للمعلمين في التنمية

اذا كانت السياسة التربوية تعمل على تلبية حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .. فان هذه الحاجات مبنية على خبرة معتبرة ، والخبرة لا يمكن تحقيقها الا بنوعية تربوية ، وهذه الاخيرة تتوقف على نوعية المدرس ومستوى تحصيله المعرفي والتربوي ،وهي من الحاجات الانمائية التي تتوقف بالدرجة الاولى على نوعية التكوين بمدارس المعلمين . فاذا كانت هذه المؤسسات قاصرة على تحقيق هذا الهدف ،فان توفير النوعية المطلوبة على مستوى الميادين الاجتماعية والتربوية والثقافية، وحتى الاقتصادية يبقى أملا معلقا .

ان الحديث عن مساهمات هذه المدارس في تنمية المجتمعات يجعلنا نتجه حتما في بادئ الامر الى معرفة مفهوم التنمية ذاتها ، فيقول عنها الدكتور " منير المرسي سرحان" : " بأنها انبثاق ونمو كل الامكانيات والطاقات الكامنة في كيان معين بشكل كامل وشامل ومتوازن سواء كان هذا الكيان فردا أو جماعة أو مجتمعا "(1) وأول ما ظهر مصطلح التنمية كفكرة كان لضرورة المقارنة بين المجتمعات المتقدمة والمتخلفة بناء على مقدار ما تملك من ظواهر اقتصادية واجتماعية في بنيانها .

وتبدأ مساهمة هذه المدارس في البحث عن أصول وطرائق تكوين الأفراد القادرين على مواجهة تحديات التنمية في مجالاتها المختلفة بفضل ما اكتسبوه من معارف وخبرات،

---

(1) د / منير المرسي سرحان / دور كليات التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الوطن العربي / تقريره المقدم للندوة الثانية لكليات التربية العربية / الرياض 1978 ص 1 .

وتعتبر المدارس العليا للمعلمين (أو كليات التربية) بمثابة ميادين استراتيجية يسمح لها القدرة على التحكم الشامل في حركة التعليم بصفة عامة ولها تأثير كبير على المجتمع المتعلم الذي يتكون من مجموع معلمي المراحل المختلفة وتلاميذهم والذين يعدون بدورهم أدوات للتنمية خصوصا اذا علمنا أن هؤلاء التلاميذ هم اطارات المجتمع في مختلف المواقع الانتاجية والتنظيمية والادارية ... الخ .

د) دورها في التنمية التربوية :

لئن كان دور المدارس العليا للمعلمين في التنمية التربوية ناجحا – كما أشرنا – لمدى عنايتها بمعيار النوعية ، فان ذلك الهدف يدعوها الى أن تأخذ بعين الاعتبار نوعية الطلبة الذين يقبلون بها ، ونوعية المعلومات والمعارف التي تقدم لهم ، ونوعية الأساتذة الذين يدرّسونهم أو يشرفون على ابحاثهم، وكفاية الأبنية الدراسية والوسائل التي تتاح لهم ولتحقيق ذلك فهي في حاجة الى اتخاذ اجراءات تتمثل في : أ – تحسين شروط الالتحاق بها .

ب – تطوير البرامج بحيث تتيح المعرفة الكافية بالمهارات اللازمة للمهنة .

ج – الالمام بالمادة والاستزادة منها

د – العناية بالجانب المادي والوسائل المستخدمة في مهمتها التربوية .

وما اذا كان (ديوي) يرى أن مدارس المعلمين (Teachers-schools) نشأت نتيجة لضرورة اعداد المعلمين من فكرة ذات شقين أحدهما التدريب المهني ، والآخر اكتساب الثقافة "(1) والتي بفضلها يمكنهم تحقيق أهداف التربية والتعليم ، فان ذلك يجعل الالتحام بواقع التعليم وتطوراته عبر الزمن أمرا ضروريا لتحمل مسؤوليات الاعداد والتكوين المستمر واجراء البحوث والدراسات الميدانية والاستفادة من تجارب المجتمعات المتطورة في الميدان التربوي .

ويؤكد الدكتور محمد الخوالدة على أن كليات التربية — أي مدارس المعلمين العليا بإمكانها أن تساهم بدور فعال في تحقيق استراتيجية تهدف الى مراجعة تحليلية وتقويمية شاملة للنظم التربوية القائمة على المستوى الوطني (2) بينما يشير أغلب المهتمين بشؤون التربية والتعليم الى أن أهم ما يمكن أن تقوم به مثل هذه المدارس هو ما يلي :

أ — تقييم العملية التربوية بفضل التشخيص الدقيق للواقع التربوي
ب — وضع استراتيجية للأهداف التربوية .
ج — التخطيط للمناهج التربوية وتطويرها .
د — تأليف الكتب والمقررات المدرسية وتطويرها .
هـ — اعداد الطاقات البشرية القادرة على تنفيذ العملية التربوية .

---

1) جون ديوي / المدرسة والمجتمع ، ترجمة / أحمد حسن عبد الرحيم / دار مكتبة الحياة 1964 . ص 79 .

2) د . محمد الخوالدة / دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي / الندوة الثانية لكليات التربية العربية / الرياض 1978 . ص 4-6 .

فالبنسبة للتنبيه ، فإن على مدارس المعلمين العليا ، أن تعزز تعاونها من المدارس الثانوية لتجد البيئة المواتية لإجراء عمليات التشخيص بها والكشف عما في نظمها التربوية من إيجابيات وسلبيات تمهيدا لإنمائها وتطويرها ، والبحث فيها عن أسباب التأخر المدرسي والرسوب وفشل مناهجها في تحقيق الغايات التي وضعت من أجلها .

كما يمكن لهذه المدارس أن تضع استراتيجية تنطوي على الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع الى بثها وغرسها في نفوس أبنائه كحب الوطن والاعتزاز بحضارة الأمة ، ومواجهة المشكلات وقهرها ،
وحرية التفكير ، والابداع والابتكار فيما يعطى له من معارف وخبرات ، تمهيدا لرقي وازدهار المجتمع .

"واذا كانت العملية التربوية هي أداة المجتمع لتحقيق فلسفته الاجتماعية وأهدافه ، فان المناهج الدراسية هي اداةالتربية في صناعة الأفراد وفقا لطبيعة هذه الفلسفة التربوية"(1) . لذا تصبح المدارس العليا للمعلمين مطالبة بوضع استراتيجية خاصة في تطويرها للمناهج التربوية ، وينبغي عليها مراعاة البحوث التربوية في عملية تطوير المناهج الدراسية أو تجديدها وادخال الاتجاهات التربوية عليها بصفتها أكثر المؤسسات صلة بالنظريات المستجدة في ميداني التربية والدراسات النفسية ، وأكثر اطلاعا على ما يستحدث من مفاهيم واتجاهات علمية أو ادبية أو فنية .

كما ينتج عن تطوير المناهج الدراسية ، عمليات التخطيط لتأليف

---

(1) المرجع السابق ص 12 .

واعداد المقررات المدرسية لجميع المراحل التعليمية التي تتبع أسس المناهج الموضوعة من طرف الخبراء الذين تكلفهم مدارس المعلمين ، من أجل مساعدة المتعلم على التحصيل الجيد ، والتمسك بسياسة المجتمع وثقافته . لذا فهي مطالبة ـ في وضعها لهذه المقررات ـ أن تعتمد على الجانب الفني والتربوي من جهة ، والجانب العلمي من جهة ثانية ، وأن تتجنب الجانب الكمي وحشد المعلومات .

ولئن كانت العناية بنوعية المناهج المدرسية من عوامل تحقيق الأهداف التربوية ، فإن المربين ـ ومن بينهم هارولد سبيرز ـ يؤكدون على "أن المعلم ركن من أركان المنهج "(1) . لذا قد يصبح المنهج ذا قيمة في يد معلم كفء ، كما قد لا تكون له قيمة في يد معلم غير كفء . وهو ما يبرز لنا أهمية إعداد الطاقات البشرية التي ترغب في الاشتغال بالتربية بفضل ماتقوم به من ندوات أسبوعية ودورات فصلية ، تقدم فيها بعض المحاضرات والنشاطات التربوية ، لتزويدهم ببعض الخبرات والأساليب الحديثة في التربية . وبذلك يمكن لمدارس المعلمين أن ترفع من مستوى المعلمين ومتابعة تأهيلهم قبل الخدمة وأثناءها .

2) دورها في التنمية الإجتماعية :

إن اعتبرت التنمية في العصر الحالي معيارا موضوعيا للتقدم الاجتماعي وتخلفه في المجتمعات ، فانه يمكن القول بأن مجتمعا ما نام إجتماعيا بناء على الظواهر الاجتماعية المتواجدة فيه

---

(1) هارولد سبيرز / المعلم والمنهج ـ ترجمة أحمد ابو العباس (وآخر) دار النهضة العربية 1962 صفحة رقم 19 .

، والتي تعبر عن مستوى الوعي والتكيف الايجابي مع متطلبات البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يتفاعلون فيها والعلاقات الطيبة التي تربط بين أبناء المجتمع كما يمكن القول بأن مجتمعا آخر غير نام بناء على ما يتوفر عليه من مظاهر اجتماعية سلبية تكشف عن الصراع الاجتماعي بين أفراده والتنافس الحاد من أجل البقاء والغلبة على الآخرين ، والمشاكل الاجتماعية التي تدعو الى التكيف السلبي مع متطلبات البيئة .

واذا كان هدف التعليم هو تنشئة جيل واع ، مخلص لمجتمعه ووطنه ، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته الانسانية في سلوكه الفردي والاجتماعي ، جيل متسلح بالعلم والخلق ليتمكن من المساهمة في تطور مجتمعه . ولتحقيق ذلك فان المربين يؤكدون على ضرورة اللجوء الى التربية ، التي كما يقول عنها الدكتور السمالوطي "انها تبحث في وسيلة لإكساب التلاميذ نوعا خاصا من الخبرة التي تكسب صاحبها أو تعلمه كيف يتكيف مع الوسط المحيط به تكيفا سليما يجنبه اعتلال الصحة النفسية والجسمية ، والتي تساعده على تكامل شخصيته ، وأن تجعل منه شخصا سعيدا منتجا محبا للمجتمع الذي يعيش فيه " (1) .

وقد سبقه جون ديوي في ذلك عندما تكلم عن دور المدرس بقوله :

"ليس عمل المدرس مقصورا على إعداد الأفراد إعدادا أليا ، وانما يتعدى ذلك الى تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة فيه " (2) ومن هذا المنطلق تتجلى لنا أهمية مدارس المعلمين العليا ودورها في تنمية المجتمع اجتماعيا عن طريق التعاون به والمساهمة في حل مشاكله بفضل ما تجريه

---

1) د. نبيل السمالوطي / علم النفس التربوي – دار الشروق جدة 1980 ص 91 .
2) جون ديوي / التربية في العصر الحديث ، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد والمغزنجي – مكتبة النهضة المصرية 1949 – صفحة 29 .

من دراسات وبحوث لتقصي أسباب المظاهر الاجتماعية السيئة سواء على المستوى المدرسي بصفة عامة أو دراسة بيئات التلاميذ الاجتماعية والعائلية وكل ما يتلقاه التلاميذ من تأثير ثقافي واعلامي عن طريق الحصص التربوية أو الأشرطة السمائية والوثائقية التي تعرض على شاشتهم الصغيرة وعلى أمواج الاذاعة بصفة خاصة .

ويقول الدكتور محي الدين صابر (1) " أن التنمية التي تنتدب كليات التربية (أو مدارس المعلمين العليا) الى مباشرتها ينبغي أن تحدد معالمها وأن يكون الدور الأساسي لهذه الكليات أن تدرس وأن تبحث في طبيعتها وفي امكانية الوصول الى تحقيق صورة اجتماعية واقتصادية تتحقق فيها السعادة الاجتماعية والفردية في اطار صحي متوازن من القيم والاتجاهات والعلاقات".

وكما هو معروف ، فان الاتجاهات الايجابية والقيم الطيبة لدى افراد المجتمع عامة والتلاميذ بصفة خاصة تتكون بأربعة طرق (2) أهمها في ميدان التعليم هو تكونها عن طريق ارتباط أمر ما بحب ورضا الآخرين المرغوب في حبهم ورضاهم (كحدوث التحصيل المدرسي نتيجة لحب المدرس وطلب رضاه) وهذا ينتج عنه تكوين اتجاهات ايجابية نحو مدرس المادة والاستفادة من توجيهاته وارشاداته الى جانب استحباب مادته .

ويتجلى دور المدارس العليا للمعلمين في اهتمامها الكافي باعداد الطلبة المدرسين لتحمل هذه المسؤولية ، بفضل تزويدهم بالخبرات النفسية ومعرفة القدرات العقلية التي يتسم بها تلاميذ المرحلة التعليمية التي سوف يمارسون فيها عملهم ، وتدريبهم على أساليب التعامل والتفاعل البناء مع تلاميذهم . لأن دورهم كما يراه الدكتور

---

1) د. محي الدين صابر / دور كلية التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الندوة الثانية لكليات التربية العربية الرياض 1973 صفحة 5 .

2) أرجع الى د. أحمد زكي صالح / نظريات التعلم - مكتبة النهضة المصرية سنة 1971 صفحة 76 ، 78 .

" منير سرحان " قبل أن يكون اعطــــاء المعرفة و التربيــــة العلميــة، فهو يتمــــثّل في " تربيــــة الناشــئين و تشــكيل اتجــــاهاتهم و قيمــهم على نحـــو يكون التشــكيل فيه ايجـــابيا في تلبيــــة مطالب التنمية كالعمـــل على تنمـــية التفكـــير العــلمي و الابتكــاري و غرس اتجـــاه الوعــــي الانتــــاجي وحبّ العمــل و تقـديره " (1) .

3) دورها في التنمية الاقتصادية :

إنّ التعــليم كباقي المجــــالات الأســـاسية المنتجــــة لــــه مخــطّطــاته و مســاهماته في التنميـــــة الاقتصــاديـــة ، حيث يحتضن مــــدّة طــويلــــة من حــــياة الفـــرد من أجــــل تنشــــئته و تأطيره في المجــتمع ليغــــدو عضـــوا فعّـــالا ومنتجـــــا فيه . لكن المدرسة الحــــالية : كما يراهــــا " تورستن حسين " ــ بتنظـــيمها و عناصــــر بنائهـــــا ليست قادرة على أن تلبــــي الفـرد هــذه المســــؤوليات(2) ممّـــا يجعــلها تعـــاني الصـــار و تعــــرّض نفســـها للأزمـــــات و الإهــــدار التربــــوي و هو ما لا تحمد عقــباه ، و بالتــــالي كان من الضـــروري على كليـــات التعــلّمين الأخـــذ بيد المؤسسات التعــليمية و مساعدتها على اكتشــاف طريقة التعــليم .

إنّ اتخــاذ التخطيط التربــوي وســـيلة لتحقيق التوازن بين مراحل التعــليم و تكوين من أن تمدّ للمجــتمع اطــارات قادرة علـــى انجــــاز مهامها بكفــــاءة و مهــارة لازمـــــة ، يؤديـــان الى تطـــويره و انمـــائه . لأنّ " التحــــوّلات التقــنية و الاقتصــــادية و الاجتمـــاعية التي تطرقها المجتمعــــات في المدّة الأخيرة أدّت الى تطـــوّر دور المدرســة و ضرورة اهتمـــامها بالنظــام الاقتصادية

---

(1) د . منير المرسي سرحان / دور كليات التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في العالم العربي / تقريره للندوة الثانية / الرباط 7 ـ 15 / 1 / ... .

(2) Torstèn HUSEN/ l'Ecole en Question. Edit. PIERRE MARDAGA 1983 Page 145:146.

والاجتماعية للتوجيه ، قبل اهتمامها بالمظاهر التربوية(1)

لذا عمدت الجامعات في العالم وكليات التربية والمعلّمين في كافّة بلدان أوربّا الى التخطيط التربوي ، كما هو الحال في تخطيطات التنمية الأخرى. ففرنسا ، مثلا ، والسويد وامريكا وحتى ابريطانيا قامت بالتخطيط لما ترجوه من علماء ومهندسين ومدرّسين ... الخ .
"وقد قام مجلس التنمية الاقتصادية في ابريطانيا باصدار نشرة بما سوف تحتاجه البلاد من اطارات" (2).

إنّ التنمية الإقتصادية لأيّ مجتمع لا تعتمد على الجانب المادي من موارد طبيعية ومواد خام فقط، بل أنّ الدعامة الأساسية في ذلك هي الموارد البشرية التي تستخدم وتتحكّم في الموارد الطبيعية ذاتها . ولهذا فإنّ أيّ تحوّل تربوي وتعليمي ، أو بناء تجربة رائدة في أبعادها التنموية لا يمكن أن يتمّ بمعزل عن النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، وانّما يكون بالتفاعل المتوازن معها ، ومن خلال التفاعل الواعي في أبعاد التنمية البشرية والمادية . ممّا يجعل التخطيط للطاقة البشرية شرطا لازما وضروريا لاستخدام التربية كوسيلة من وسائل التنمية الاقتصادية .

ويظهر دور كليات المعلّمين "أو المدارس العليا" في ذلك جليا بما توفّره وتعدّه من أيدي عاملة

---

(1) M. REUCHLIN /l'Orientation Scolaire et Professionnelle Coll(Que sais-je?)n°121 P.U.F 1971 Page 55 .

(2) مجلة العربي /العدد 147 . فبراير1971 /وزارة الاعلام الكويت ص 11 .

متخصصة في فنّ التدريس في جميع ميادين العلم والمعرفة بصفة عامّة،وفي ميدان التعليم التقني والزراعي بصفة خاصة وهي بذلك تستطيع أن تقضي على نظام الاستيراد في مجال التعليم، وتوفّر بذلك للمجتمع اطارات ذات كفاءة عالية تسهم في بنائه بما تعدّه من أجيال قادرة على تحمّل مسؤولياتها والقضاء على مظاهر التخلّف.

" والتعليم المهني يعتبر بحقّ مكوّنا حيويا من مكوّنات اسهام التعليم في النموّ الاقتصادي"(1).وتلعب كليات المعلّمين دورا معتبرا في وضع مناهجه، والتخطيط لأهدافه، واستخدام المدارس التقنية كوسائل للتدريب من أجل عمليات الانتاج لتخريج الاطارات الماهرة، من تقنيين وتقنيين ساميين ومهندسين لممارسة أعمالهم ووظائفهم،وهم مجهّزون ومزوّدون بالخبرة الكافية للعب أدوارهم في المجتمع وسدّ حاجياته الاقتصادية.

---

(1) جون هانسون وكول برمبك / التربية والتقدّم الاجتماعي والاقتصادي في الدول النامية // ترجمة د. محمد لبيب النجيحي — دار نهضة مصر للطبع والنشر — 1976 / ص 214.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة للموضوع

الدراســـات السابقة للموضـــوع

لمـا كان غرض هذا البحث هو محـــاولة اعادة النظر في طبيعـــة التكـوين التربـوي الذي يتـلقّاه "الطلبة المدرّسين" بالمدرسة العليـــا للأســاتذة بالجزائر ، بعـد أن لاحـظ الباحث تدني مردودها النوعي في مجـال التربيـــة و التعـليم ، و أثرها السـلبي في اعـداد الاجيـال التي تتـلقّى العـلم على أيـدي خرّيجـيها . كان لابـدّ من التعرّف على ما سبق هذا البحث من دراســات قام بها العلمـــاء خلال التاريخ التربـــوي بهدف تطـــوير مثل هذه المـدارس و أسـاليبها في التكوين .

و لذلك تظهـر أهمـية التربيـــة المقارنـــة ، التي كما يعـبّر عنها الاسـتاذ "بريـان هولمس" بقوله : " أنّ التربية المقـارنة هي احـــدى العـلوم التطـبيقيـة التي تعـبّر عن الأهـداف و مناقشة معـايير المناهج العـلميـــة"(1) .

بيـنما يذهب "نيكـولا هانـز" في قوله ليتّـفق مع قول "كاندل" من "أنّ الهدف من التربيـة المقارنـة كما هو الحال في القـانون المقارن و الأدب المقارن . . . هو الكشـف عن الفوارق في القـوى و الأسـباب التي تنـتج فوارق في النظـم التربوية ، و ذلك لاكتشـاف المبادئ الكامنـــة التي تحـكم تطـوّر جميع النظـم التربويـــة القوميـــة"(2).

و يذهب أيضا الدكتور "عبد الغني عـبود" بقوله : " أنّ التربيـــة المقارنـة تعني دراسـة نظـم التعليـم و فلسـفاته و أوضاعه و مشكلاته في بلد من البلاد أو أكثر ، مع ردّ كلّ ظاهـرة من ظواهرها و مشكلة من مشـكلاتها الى القـوى و العـوامل التي أدّت اليها (3). ممـا يشـير الى أهمية و جـدوى الدراسات السـابقة في التربية المقارنة باظهـــار ما بها من مكامـن الضعف و القوى و محاولة الاستفـادة من الايجابيـات و استـغلالها بما يتطـلّبه المجـتمع .

---

(1) BRIAN Holmes/Comparative Education" some consideration of method" U.E.D LONDON 1981 Page38 .

(2) نيكـولا هانز/التربية المقارنة / تر: يوسف م: سعد ط/ص 3 و 14 (ذكر) .

(3) د. عبد الغني عبود /الايديولوجيا والتربية/دار الفكر العربي 1978 ط/ص 73)

و ممّا لا شكّ فيه ، أنّ العلم قائم على الجهود المشتركة ، و ليس مقصورا على جهد مفكّر بمفرده . لذا فالدراسات السابقة تفتح لنا المجال للبحث في هذا الموضوع ، و تساعدنا على الانطلاق في دراسة صحيحة له .

و يتضمّن هذا الفصل مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع تطوير كليات المعلّمين و أساليب التكوين بها ، و ميزات المدرّس الكفء قبل و بعد تخرّجه من مدارس التكوين التربوي لمساعدته على ممارسة مهنة التعليم بكلّ سهولة و يسر . و سنعرض هذه الدراسات بحسب أسبقيتها في الزمن تحت عنوانين :

أ ـ الدراسات المتعلّقة بالبحث في تطوير كليات المعلّمين و مناهجها .

ب ـ الدراسات المتعلّقة بوسائل اختيار و تقييم الخرّيجين .

أ) الدراسات المتعلّقة بالبحث في تطوير كليات المعلمين ومناهجها :

انّ معظم التغييرات التي تحدث في النظم التربوية بصفة عامة ، و في ما يتعلّق منها بمدارس المعلّمين خاصة ، لا تستند الى عملية تقييم سابقة بل تتمّ في ضوء قرارات تصدر عن السلطات التربوية في العالم ، و لهذا تعتبر الدراسات العلمية في هذا المجال قليلة و منحصرة في تلك التقارير التي تكشف عن وضعية تربوية تتسم بها النظم المدرسية و اقتراحات تدور حول أساليب تجديدها و تطويرها .

و فيما يلي نتعرّض الى تقارير كلّ من "فيكتور كوزان" و "فستل دي كولونج" من فرنسا ، و دراسة الدكتور "قلادة" من مصر :

لقد اهتمّ الباحث "كوزان" (1) بتطوير أساليب التكوين بالمدرسة التي كان يشرف على ادارتها ، مما سمح له ذلك بالقيام بدراسة تحليلية مقارنة بين المدرسة الفرنسية لتكوين المدرّسين و المدرسة الألمانية ، و نشرها في تقريره

(1) Victor COUSIN, LAKANAL et (autre)/l'Ecole Normale Superieure (D'ou elle vient o u elle va?) Edit: Librairie HACHETTE Paris(sans date) Page 26_29 .

المؤرخ يوم 23 أفريل 1837، بطلب من جهات مختلفة من بلدان العالم أهمها "برلين" و"لاهاي" و "فيلادلفيا". و يشير الباحث "كوزان" في تقريره الى أن التعليم العام يمثل الانشغال الكبير للقرن 19، ولهذا فهناك ضرورة لوجود مدارس لتكوين مدرسي التعليم الابتدائي، كما هي نفس الضرورة بالنسبة للتعليم الثانوي.

لكن نظام التكوين يختلف من مدرسة الى أخرى، تبعا لاختلاف التنظيم السائد في التعليم العام. و لهذا فهو يؤكد على أن هناك اختلافا جوهريا بين المدرستين الفرنسية و الالمانية، يشمل أسلوب و كيفية اعداد و تكوين مدرسين جيدين. فمدرسة "باريس" تفوق مدرسة "برلين" من حيث التنظيم الاداري و تفضل نسق المدارس الداخلية، كما تعتمد على التخطيط المحكم لمناهج التدريس و مقررات المواد الدراسية. في حين أن تخطيط الدراسات بمدرسة "برلين" غير متكامل و يشوبه الخلط في بعض الأحيان (1). الا أنها تمتاز بشيء لابد من التنويه به، مما يزيدها تقدما عن المدرسة الفرنسية، يتمثل في الجانب التطبيقي أو ما يسمى "بالروح البيداغوجية" (2)، فهي تهتم على الخصوص بتكوين "أساتذة"، و كلمة أستاذ هنا — لاتعني فقط، ذلك المعلم المكلف بتدريس تخصص ما في المعارف الانسانية، و لكنه مكلف خاصة بقيادة و تنمية أرواح وعقول الشباب المودعين تحت رعايته. هذا ما جعل المتكونين بمدرسة برلين، متمكنين من فن البيداغوجيا الى جانب فن التعليم. فتداولهم للعمل بالمدرسة و قيامهم باعطاء دروس لأقسام مختلفة مع ممارستهم لمهنة المراقبة، أكسبهم ذلك أساليب الطاعة و الأدب و حسن تسيير التلاميذ، و مكنهم من الانسجام مع النظام المدرسي.

و كان من نتائج هذه الدراسة المقارنة هو السعي وراء الاستفادة من التجربة الألمانية في أسلوب تكوين المدرسين و تعميمها على نطاق واسع في جميع المدارس الفرنسية، كما سمحت هذه المقارنة للباحث بأن يقترح سنة دراسية ثالثة و يراجع نظام التدرج بالمدرسة الفرنسية ليصبح كمايلي :

— السنة الاولى، يعتبر خلالها المترشحون للتدريس طلبة، حيث يراجعون و يحسنون تعليمهم.

---

(1) عن تقرير فيكتور كوزان بالمرجع السابق / ص 13.

(2) Esprit Pedagogique.

ـ السنة الثانية ، يعتبرون خلالهما كعلماء صغار تبث فيهم المعارف البعيدة و العميقة في كل ميدان تبعا لميولهم ، واضعين في الاعتبار أنهم سيكونون يوما ما خبراء بالمهن أكثر مما هم أساتذة .

ـ أما السنة الثالثة : يعتبرون فيها كمدرسي المستقبل موجهين الى تعليم تخصص من الاختصاصات هم بصدد التكون فيه عمليا .

و في دراسة ثانية قام بها فستل دى كولونج (1) و هي عبارة عن مجموعة تقارير تحليلية لوضعية التعليم الأدبي بالمدرسة العليا للمعلمين بباريس خلال الفترة (1880 ـ 1885) أبرز فيها بعض جوانب الضعف التي تحلت بها المدرسة و التي تتطلب المعالجة السريعة من طرف المسؤولين عن التربية و التعليم بفرنسا .

فيشير في بداية تقاريره الى قساوة النظام التربوى بالمدرسة وغرابة القوانين التي كانت سائدة في العهد الامبراطورى الأول لكن هناك في ذات الوقت شيئا يمكنه أن يسيرها تلك القساوة ، و يعتبر جسورا بالنسبة لعصره ألا و هو تأسيس نظام المحاضرات (2) أى النقاش الحر بين الطلاب الذى جعل للمدرسة العليا الفرنسية طابعا متميزا بين كل المدارس الأخرى و الجامعات الأوربية ـ و أن هذه الطريقة التي تعتبر في نفس الوقت بيداغوجية و عملية تبنتها ـ منذ ذلك الوقت ـ المدارس الأخرى بفرنسا و مدارس ألمانيا فكانت هذه الطريقة مطبقة منذ 1801 ، كما كانت الوسيلة الاساسية لتربية العقول .

---

(1) Fustel de COULANGE / son rapport: E; N; S (D'ou elle vient ou elle va?) OP-cit Page 45/57 .

(2) Conferences .

كما أشار " فستل " في تقاريره الى ضرورة تحديد مناهج التعليم الأدبي على مستوى السنة الأولى من المدرسة العليا ، مفنّدا ذلك بقوله : " أنّ الشبان الذين يترشّحون الى المدرسة يكونون قد درسوا علم البلاغة و الفصاحة ، ثمّ الفلسفة في المرحلة الثانويّة . و بعد نجاحهم و قبولهم يعودون ثانية الى دراسة علم البلاغة ليتمّ تحضيرهم كمدرّسين . و هناك من يرسب في منهج البلاغة عدّة مرّات . . . لذا يرى " فستل "أنّه لا معنى لوجود مثل هذه المرحلة في المدرسة العليا ، بل يجب دمجها في الثانويات ، و أنّ حلّ مشكلة الرسوب في هذه المرحلة يكمن في اختيار نخبة التلاميذ الأذكياء "

لذا يرى "فستل " ضرورة تقليل عدد المقبولين و انتقائهم بناء على مقاييس تصف الأذكياء من المترشّحين ، لأنّ نموذج التعليم المعمول به في هذه المدرسة لا يتّسفر الا مع عدد محصور من الطلاب ، حيث تقام حلقات للمناقشة على شكل محاضرات و ليست دروسا ، ليتمكّن المدرّس من معرفة قدرات ومميزات كلّ طالب و عقد لقاءات ودّية معهم . ولا يمكن لأيّ طالب أن يتكوّن تكوينا كاملا لممارسة التدريس الاّ بممارسته للتطبيق و الجانب العملي و هذا كلّه لايتحقّق الاّ بوجود أقسام بها أعداد قليلة من الطلبة .

و ذلك راجع الى أنّ مهمة المدرسه العليا المختصّة بتكوين المدرّسين مختلفة عن غيرها من المدارس، فهي لا تشبه المدرسة المتعدّدة الاختصاصات أو مدرسة التكوين المهني ، التي تتولّى مهمّة تكوين اطارات للمصالح العامّة لتغطيتها بأكبر عدد ممكن . بل أنّ مهمّتها تتمثّل في اعداد مدرّسين للتعليم الثانوي ، و بصورة قليلة ، أساتذة للتعليم العالي . و من هذا المنطلق يرى "فستل " أهمية الاعتناء بنوعية التكوين لا بالكمّ . لأنّ ذلك يساعد كثيرا على حسن تكوين المكوّنين بالممتازين منهم ، وأنّ كلّ ما يضعف هذه المدرسة يضعف أيضا التعليم العالي ذاته ، الى جانب المراحل التعليمية السابقة لها .

وتعدّ دراسة الدكتور فؤاد سليمان قلادة (1) بمصر سنة 1976 من بين الدراسات المهمة في مجال تطوير طرق التدريس ومناهجه ، حيث أراد من خلالهما التعرف على أمثل الطرق في تعليم طلاب الكليات ، وتتمثل مشكله بحثه في الاجابة على السؤال التالي : ((هل يمكن للتعليم البرنامجي كأسلوب في طرق التدريس والتعليم أن يساعد طالب الجامعة في اكتساب المعلومات والأهداف السلوكية الأخرى معتمدا على نفسه ؟ أم أن الطريقة التقليدية المتمثلة في المحاضرات هي أفضل الطرق في التدريس ؟ .

ولقد أجرى الباحث " قلادة " دراسته على عينة من الطلاب المدرّسين بفرع الاقتصاد المنزلي – قسم الارشاد الزراعي بجامعة الاسكندرية ، وشملت هذه العينة 56 طالبا وطالبة من السنة الثالثة و 24 طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس – وتتفق خصائص أفراد العينة الى حدّ كبير في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والذكاء والمستوى التعليمي .

وأتبع الباحث منهج التجريب ، حيث صمّم اختبارا موضوعيا يغطي وحدة الفيتامينات ، كما صمّم برنامجا خطيا حول هذه الوحدة وأعطى الأختبار قبل بدء التجربة (اختبار قبلي) لقياس تحصيل العينة في المعلومات ، كما استخدم نفس الاختبار بعد الانتهاء من التجربة (اختبار بعدي) . وقد قسّم

---

(1) صحيفة التربية / العدد الأول – فبراير 1977 – ص 84 – 92 تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة طبع دار مفيس للطباعة .

أفراد عينة السنة الثالثة الى قسمين 23 طالبا وطالبة لمجموعة ضابطة و 23 طالبا و طالبة الى مجموعة تجريبية ، وكذلك عينة طلاب البكالوريوس (12 طالب وطالبة في الكل) .

- استخدام الطريقة التقليدية في التدريس (المحاضرة) لعينة الطلاب في المجموعة الضابطة بينما أعطى المجموعة التجريبية البرنامج التعليمي وأعطيت تعليمات بضرورة الانتهاء من المحاضرات واعطاء التعليم الذاتي للبرنامج في المجموعتين (التجريبية والضابطة) مدّة أسبوعين .

- وبعد انتهاء تلك المدّة عمل اختبارا بعديا للمجموعتين ، وقورنت الدرجات بينهما .

- ثم استخدم الطريقة الدائرية للعينة بأن جعل العينة الضابطة تجريبية والعكس في العينة التجريبية . بحيث أعطى البرنامج لمذاكرته ذاتيا للمجموعة الضابطة ، وأعطى محاضرات للمجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم البرنامجي .

وأجرى الباحث نفس الاختبار بعد الانتهاء من التجربة الثانية ثم عوملت الدرجات المتحصل عليها في التجربتين (في الاختبار القبلي والبعدي) احصائيا .

وقد افترض الباحث " قلادة " في دراسته مايلي :

1 — توجد علاقة بين طريقة التدريس ونتائج الاختبار الموضوعي لتحصيل الطلاب .

2 — توجد علاقة بين المستوى التعليمي ونتائج الاختبار الموضوعي لتحصيل الطلاب باستخدام طرق التدريس المختلفة .

وتمخضت عن هذه الدراسة نتائج هامة تتلخص (في أن استخدام التعليم البرنامجي في التدريس يمكن الطلاب المدرسين من التعلّم بنجاح ، وهي طريقة في التعليم أفضل بكثير من طريقة المحاضرة ، ولكن استخدام المحاضرة بعد التعليم البرنامجي يزيد من تعزيز الاستجابات الصحيحة ، ويكون التعلم أكثر فعالية ؛ حيث لوحظ تفوق العينة التجريبية التي تعلم أفرادها بالتعليم البرنامجي عن أفراد العينة الضابطة التي تعلمت عن طريق المحاضرة ، وأظهر استخدام تحليل التباين فروقا معنوية عالية أكبر من مستوى 0,01 .

كما لوحظ تفوق طلاب السنة الثالثة (المجموعة الضابطة) التي أخذت (الشرح بعد البرنامج) عن طلاب السنة الرابعة (المجموعة الضابطة) ، وأظهرت نتائج تحليل التباين واختبار (ف) وجود فروق معنوية عالية أكبر من 0,01

وهذه النتائج ما هي الا دليل قاطع على أهمية استخدام التعليم المبرمج في بعض المواد المقرّرة للتكوين الموجه الى ميادين تعليمية معينة ، وذلك باستخدام أمثل للوسائل السمعية البصرية من أجل ترسيخ التعليم وسرعته . وفوائد التعليم المبرمج غنية عن البيان فمنذ أن وجدت هذه الطريقة التعليمية بفضل مجهودات "سكينر" سنة 1954 (1) وتلاميذه ، وبفضل ما وصلت اليه هذه المجهودات من تطوّر عظيم في يومنا الحالي ، خصوصا بعد ظهور الكمبيوتر والاعلام الآلي ، أصبح ضروريا استغلال هذه النّعمة الكبرى لفائدة التربية والتعليم .

---

(1) أرجع الى مرجع Charles.E. SKINNER/ Educational Psychology . Prentice Hall U.S.A 1970 Page 153.

وكليات المعلّمين في حاجة ماسة الى تبنّي التعليم المبرمج في بعض مقرّراتها الدراسية ، وخصوصا التربوية منها ، واستغلال التطوّر التكنولوجي في ذلك الى أقصى الحدود ، من أجل جودة التكوين وتحسينه . لأنّ مثل هذه المدارس دعامة قويّة لتربية المجتمعات وتطوير مستوى تفكيرها ، والحفاظ على مقدّساتها من مآثر تاريخية وحضارية عريقة .

ب ـ الدراسات المتعلقة بوسائل اختيار وتقييم الخريجين :

لقد قام بعض العلماء بدراسات هامة حول صفات الكفاءة في التدريس ، والتي على أساسها يمكن الاختيار والتقييم ، ووجدوا أن هناك علاقة سببية بين جودة التكوين والاستيعاب ومستوى الكفاية في التدريس ، وأوضحوا الكثير من العوامل التي تساعد على النجاح في هذه المهنة .

فمن بين الدراسات التي أجريت في هذا المجال ، ماقام به الباحث "جورج ستيرن" وزملاؤه سنة 1958 بمركز البحوث لجامعة سيراكيوز بالولايات المتحدة (1) وأثار بها اهتمام الباحثين حول موضوع تقييم وسائل التكوين التربوي بكليات المعلمين قبل وبعد ممارسة مهنة التربية والتعليم .

ويتجلى هدف هذه الدراسة من خلال ما افترضه الباحث (ستيرن) من أن معرفتنا للدوافع الشخصية اللاشعورية تساعدنا على التنبؤ الصحيح بمدى نجاح الفرد الذي يختار مهنة التدريس ، وتبنّى الباحث في دراسته لذلك ، المنهج التجريبي ، حيث قام باعداد استمارات مقنّنة يجيب عنها المترشحون لمهنة التدريس قبل دخولهم الى كليات المعلمين ، ثم قام بتحليل الدوافع الكامنة وراء اختيارهم ودراسة مدى ارتباطها بمستوى النجاح في المهنة بعد التخرج .

ولقد تمخض عن هذه الدراسة نتائج هامة تبرز الدوافع التي تجعل الأفراد يقبلون على اختيار التدريس كمهنة ، وقد حصر "ستيرن" هذه الدوافع في ثلاث مجموعات :

أولا : مجموعة الأنماط النفسية : فاذا ما حاولنا فحص الشواهد الواقعية الخاصة بهذه المجموعة من الأنماط أو الدوافع ، نجد أن نسبة كبيرة من المترشحين الى مهنة التدريس كان اختيارهم بدافع من القيم الايجابية المرتبطة بعدد ساعات العمل في التعليم بصفتها أقلّ من عدد ساعات العمل في أغلب المهن أو بمستوى الأجر ، اذا كان أفضل منه في الأعمال الموازية أو بوفرة

(1) George STERN /"The relation-ship between unconscious carreer motivation among teachers and Aspects of success in teaching " Research center ; Syracuse. Univer. 1958

العطل لكون التعليم مهنة تعتمد على التفكير واستخدام العقل ، ولهذا فهي تحتاج الى عدة عطل خلال السنة الدراسية ، بخلاف المهن الأخرى التي تتمتع بعطلة سنوية واحدة .

كذلك يتقبل الأفراد على مهنة التعليم بدافع من القيم الايجابية المرتبطة بالمركز الأدبي الذي يوليه المجتمع لهذه المهنة والأمان الوظيفي الذي تمنحه الى صاحبها وبدافع التوافق مع أنماط الأسرة وطموحاتها ، حيث يلاحظ الباحث أن هناك أسرا توجه أبناءها الى امتهان التعليم وممارسته لاستزادة بالعلم والمعرفة .

ثانيا : مجموعة الأنماط المثالية : تشير النتائج الى أن هناك أنماطا أخرى أكثر تعبيرا ، تعد مجال اهتمام عدد معتبر من المترشحين ، من بينها :

1 — المحبة Nutrance وتعني محبة التعليم والتلاميذ والجو المدرسي .

2 — المثالية Idealism ، أي حب المثل والأخلاق والواجب والضمير المهني .

3 — التضحية بالنفس Self-sacrifice من أجل اعداد الأجيال وتربيتها التربية الصالحة وتوجيهها الى الخير .

ثالثا : مجموعة الأنماط الفجائية : ويقصد بها الدوافع اللاشعورية التي تجعل الأفراد يختارون التدريس من بين المهن الأخرى ، ولم يجد الباحث (ستيرن —) سوى عددا قليلا من أصحاب هذا النوع من الأنماط وهم غالبا يمتهنون التعليم بصورة مفاجئة دون تهيئة أو توجيه ، الا أن هؤلاء يعدون شواذا ولا يجدون قبولا من المجتمع ولا من زملائهم ، وقد تنجم عن تواجدهم في التعليم خطورة وأهمية في ذات الوقت .

والملاحظ أن هذا التقسيم للأنماط لا يخلو من أحكام قيمة بالاضافة الى تداخل هذه العوامل وتفاعلها ، حيث قد نجد نسبة من النمط المثالي لدى النفعيين ، كما قد نجد نسبة من الأنماط النفعية عند أصحاب النزعة المثالية ، أما العوامل اللاشعورية فمن الصعب قياسها وتحديدها

ويمكننا تلخيص نقدنا لدراسة ستيين في النقاط التالية :

1 — يظهر من نتائج البحث أن الدوافع الشعورية أكثر أهمية في الاختيار والرضى المهني من الدوافع اللاشعورية ، وهذا عكس ما جاء في فرضيته .

2 — لئن أشار الباحث ستيين الى أهمية التوافق مع أنماط الأسرة وطموحاتها كدافع لاختيار التدريس فان هذا مخالف لما هو في المجتمع الذى أجرى فيه البحث بصفة خاصة ، وفي باقي مجتمعات العالم بصفة عامة ، اذ أن نظرة المجتمعات الى مهنة التدريس كمركز اجتماعي وما تجلبه من منافع مادية ،، أقلّ اعتبارا من المهن الأخرى كمهندس أو قاضي ،الخ .

3 — ان تطرق الباحث الى أهمية المجموعة الثانية لاشتمالها على عدد معتبر من المدرسين الذين يتحلون بالمثالية والتضحية ، فانه كان عليه أن يذكر أمثلة واقعية من المجتمع المفحوص ، أو تبقى أقواله أقرب الى الرأى الشخصي منه الى الحكم العلمي .

وفي دراسة أخرى قامت بها الباحثة " رمزية الغريب "(1) سنة 1960 بمصر بهدف تحديد الصفات التي تميز المعلم الموفق والمحبوب بفضل سؤال تلاميذه ، وكان افتراض الباحثة بأن ذلك ممكن ، كما يمكن ترتيب هذه الصفات حسب أهميتها بالنسبة لما تحدثه من أثر على التلاميذ . وتبنت الباحثة في دراستها منهجا معروفا يتمثل في المقارنة بين فئات ثلاث عينات :

1 — مجموعة من 100 معلم ومعلمة جامعيين يتلقون التأهيل التربوى .

2 — مجموعة من 100 طالبة من كلية البنات جامعة عين شمس .

3 — مجموعة من 100 تلميذ وتلميذة من المدارس الاعدادية .

وذلك للتعرف على مدى تماثلهم في تحديد الصفات التي تميز المعلم الكفء أو العكس ، حيث طلبت منهم أن يكتبوا عشر صفات

---

(1) د — رمزية الغريب / أثر المعلم على تلاميذه — أبحاث في علم النفس — مطبعة البيان العربي 1960 .

حسنة لمعلم كان له أثر في حياتهم ، وعشر صفات سيئة لمعلم كان له تأثير سيّء على حياتهم .

وبناء على استعمالها الاستفتاء المفتوح ، تمكنت الباحثة من الحصول على نتائج معتبرة ، صنفتها نظرا لأهميتها كما يلي :

أولا : الصفات الانسانية :

1 ـ المشاركة الوجدانية للتلاميذ (+)

2 ـ القسوة في معاملة التلاميذ (ـ)

ثانيا : الصفات الخلقية :

1 ـ قيم المدّرس ومثله العليا وعدالته بين التلاميذ (+)

2 ـ عدم الأمانة واللجوء الى الكذب (ـ)

ثالثا : المظهر العام :

1 ـ الهندام الحسن واللياقة والوجه البشوش (+)

2 ـ عدم الاهتمام بالمظهر العام (ـ)

رابعا : التمكن من المادة :

1 ـ قدرة المعلم على استيعاب المادة ونجاحه في توصيلها (+)

2 ـ عدم سيطرته على المادة وعجزه عن تفهيم التلاميذ (ـ)

خامسا : نوع القيادة :

1 ـ المعلم كمرشد للجماعة واجتهاده لتحقيق العمل الجماعي (+)

2 ـ استبداد المدرّس برأيه ورفضه للاقتراحات والمناقشة (ـ)

سادسا : احترام اللوائح والقوانين المدرسية :

1 ـ الاهتمام والدقة في المحافظة على مواعيد الحصص (+)

2 ـ عدم المبالاة بالمواظبة المستمرة (ـ)

(+) = صفة ايجابية .

(ـ) = صفة سلبية .

والملاحظ أن الباحثة أجادت عند اختيارها لثلاث مجاميع تمثل في نفس الوقت المعلم والمتعلم ، لكن كان من الجدير بها أن تختار المجموعة الثالثة من تلاميذ الفرقة الثانية أو الثالثة من التعليم الثانوي لقربهم من النضج العقلي (نهاية مرحلة المراهقة المتأخرة) ولخبرتهم واحتكاكهم مع العديد من المدرّسين في حياتهم السابقة .

ولئن كان تحديد وتصنيف الباحثة لتلك الصفات الستّة في محلّهما بكونهما عناصر حيوية وفعالة تتماشى مع الواقع المتواجد في المدرّس المحبوب أو المكروه من طرف تلاميذه فانه كان عليهما أن تمدنا بمعايير تصلح لتدارك الوضع قبل حدوث المشكلة أي أن ترشدنا بما يمكن أن يفيدنا في اختيار المترشحين للتدريس ، قبل أن يتكونوا بكليات المعلمين وذلك لتمكين المسؤولين من التربية والتعليم من حصر أكبر عدد ممكن من المترشحين القادرين على احداث أثر ايجابي في تلاميذهم أثناء تعليمهم .

ولقد حاول الدكتور عزيز حنا داود أن يدرس ويحلّل الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين في مهنة التدريس (1) ، حيث قام سنة 1965 باجراء دراسته على 265 طالبا أختيروا بصورة عشوائية من ثلاث كليات للمعلمين بمصر . وأراد من خلال ذلك الاجابة من السؤالين التاليين :

1 ـ ما هي الصفات الشخصية التي تميّز المعلمين الأكفاء ؟

2 ـ ما الشيء الذي يكون التدريس الناجح ؟ وكيف يقوم المعلم ؟

ولقد أوضحت لنا نتائج هذه الدراسة بأن هناك خمس عوامل تمثل متطلبات النجاح في التدريس بعد التخرج ، وهي :

---

(1) د . عزيز حنا داود / الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين في التدريس رسالة لنيل الدكتوره بقسم علم النفس التعليمي ـ بكلية التربية ـ جامعة عين شمس 1965 .

أولا : عامل التكيف المهني ، ويتمثل في مدى استيعاب المدرّس لمادته وطريقته السليمة في توصيلها وحماسه لمهنته .

ثانيا : عامل انساني أخلاقي ، ويقصد به جانب التفاعل المتواجد بين المدرّس وتلاميذه أو زملائه أو ادارته وتقديره لآراء غيره .

ثالثا : عامل الكفاءة الفنية ، أي القدرة على أداء المهمة والمشاركة الفعالة للتلاميذ .

رابعا : عامل التكيف الانفعالي الاجتماعي : ويعبر عن مدى الثقة في النفس وفي الآخرين والاستقرار الانفعالي الذي يشعر بهما المدرّس عند تواجده بين الزملاء أو عند مواجهته للتلاميذ .

خامسا : عامل ذاتي : ويتمثل في شخصية المدرّس ومايميزها من مظهر جذاب يدعو الآخرين الى التعامل معه والاحساس نحوه بالتعاطف والمحبّة .

كما توصل الباحث " عزيز حنا " الى معرفة بعض الوسائل التي يمكن لأي باحث تربوي أن يقيّم بها المدرس ومدى نجاحه في عمله ، وهي : رأي المدرس في نفسه ورأي زملائه فيه .

والملاحظ أن ماتوصل اليه الباحث من نتائج ، هو شبيه الى حدّ كبير بماسبق أن توصلت اليه الدكتورة " رمزية " ، والنقد الذي يمكن أن يوجه الى الباحث في دراسته هذه هو أنه لم يمدّنا بصفات نجاح طلبة كليات المعلمين أو بمعايير تنبئنا بذلك ولكنه راح يوضح لنا صفات المعلم الكفء أثناء ممارسته لمهنته .

وكذلك ، لئن كان رأي المدرس في نفسه ورأي زملائه فيه وسيلة جيدة لتقييمه ، فان ذلك يبقى حكما ذاتيا معرضا للخطأ وحينئذ يتطلب الأمر الرجوع الى رأي مدير المدرسة والمشرف الفنّي لما لهما من خبرة طويلة في ميدان التربية والتعليم ، وهذا مالم يذكره الباحث في وسائل تقييم المدرس .

أما عن عامل التكيف المهني ، فكان الجدير بالباحث أن يضمه مع عامل الكفاءة الفنية لما بينهما من علاقة واضحة وتشابه في المفهوم تفاديا للتكرار .

وقد أجرى الباحث " ويليم هوارد " دراسة مماثلة على حوالي 770 طالبا مستجدا وقديما من ثلاث كليات للفنون الحرّة في سانت بول بناحية مينابوليس سنة 1968 (1) . وتهدف هذه الدراسة الى تحليل ادراكات طلبة الكليات للمدرّسين والتدريس ، ومعرفة مدى ثبات وصدق هذه الادراكات ، ومعرفة الصفات الشخصية التي يجب أن تتوفر في المدرّس الصالح ودراسة ردود أفعالهم لطرق التدريس التي يتلقونها من مدرّسيهم في الكلية .

ولقد افترض " ويليام هوارد " عدة خصائص للتفريق بين المدرّسين الأكفاء والمدرّسين الغير أكفاء ، ووضعها كاطار لتصوّراته وتساؤلاته ، وهي :

1 — الانطلاق — 2 — الانبساط — 3 — قوة الأنا — 4 — البطء في التحدث والحركة — 5 — اهتمامات ثقافية — 6 — الشعور بالذنب .

كما أتبع الباحث في تحليله لادراكات الطلبة القدامى والجدد لمدرّسيهم ، منهجا احصائيا وذلك لاكتشاف مدى ثبات وصدق هذه الادراكيات واستطاع بذلك أن يحدّد أهمية هذه المدارك وترتيبها كمايلي :

صفات المدرّس الكفء	صفات المدرّس الغير كفء
1 — المهتمّ بالطلبة	1 — الجامد الضيق الأفق
2 — المتحمس المتفائل	2 — الذي ليست له القدرة على التنظيم
3 — الذي يعرف مادته	3 — غير المبالي المنعزل
4 — الذي يتصل بطلبته بطريقة جيدة .	4 — الممل ، المكتئب الذي لا يثير الاهتمام
5 — اللبق الماهر	5 — المتشائم
6 — الذي لديه حب استطلاع ذهني	6 — الذي لا يستطيع الاتصال بالآخرين .
7 — الحسن التنظيم	7 — الذي لا يقوم بتعليم شيء
8 — الذي يثير حماس الطلبة للمناقشة .	8 — الذي يتميز بأسلوب يقلق الآخرين

(1) Howard.Y.WILLIAMS/Collège students perceptions of Teachers and teaching current status of investigations on teaching effectiveness/ Univers. of Minnesota. U.S.A 1968.

وتجدر الاشارة الى أنه من خلال هذه النتائج نفهم أن المدرّس الذى له قدرة وكفاءة ، يتميز بالحيوية وسعة الثقافة والحماس والتنظيم والاهتمام بطلبته .

والملاحظ أن الباحث " هوارد " يرى بأنه يهدف من وراء هذه الدراسة إلى تحليل ادراكات طلبة الكليات للمدرّسين والتدريس ، لكنه لم يحدّد المقصود بالادراكات ، أهي الادراك ، بمعنى ذات تدرك وموضوع مدرك ؟ أم هي المدركات العقلية .

كذلك ، لئن أشار الى دراسته لثبات هذه الادراكات فانه كان لزاما عليه أن يكرر الاستفتاء المفتوح على الطلبة ، وهذا مالم يقم به . أما الصدق فالاجراءات المنهجية تدل على أن البحث وردود الطلبة صادقة أى تقيس الغرض الذى وضعت من أجله .

وأخيرا ، لقد مزج الباحث في عرضه للصفات الشخصية بين القدرات العقلية والسمات الانفعالية والاجتماعية والجسمية لشخصية المدرّسين ، ولم يفصلها عن بعضها للتوضيح .

وفي نفس السنة 1968 أوضحت احدى الدراسات(1) التي جرت على حوالي 200 طالبا مدرّسا تخرجوا من جامعة كاليفورنيا ، يمارسون مهامهم في التعليم الثانوى ـ بعض القيم المميزة والتي تسمح بالتنبّوء بكفاءة الطلبة المدرّسين للتدريس على مستوى التعليم الثانوى . وسعت الباحثة " كلارونس فييسترا " خلال هذه الدراسة الى معرفة مايلي :

أ ـ الصفات اللازمة للتمييز بين المستوى الممتاز والجيد للمدرّسين تحت التدريب .

---

(1) Clarence FIELSTRA/"Discriminative and Predictive Value of Ratings given to UCLA Student-teachers on the Secondary School level" California Journal of Education and Research 1968.

ب — معرفة مدى تنبؤ التقديرات المعطاة للمدرّسين تحت التدريب بنجاحهم في المستقبل .

ج — تحديد الصفات التي تميّز بطريقة فعالة بين المستوى الممتاز والجيد في تقديرات مدراء المدارس للمدرّسين خلال العام الدراسي الأول الذي يلي تخرجهم .

وافترضت الباحثة وجود 32 صفة تميّز بين المستويين الممتاز والجيد : (5 صفات في المعلومات الأكاديمية و 18 صفة في الكفاءة الفنية و 9 صفات شخصية) وضعت على مقياس متدرّج من 5 درجات .

كما استخدمت المنهج التجريبي ، فتابعت دراستها للطلبة المتخرجين الحاصلين على درجة ممتاز في فترة التدريب ، وذلك خلال ممارستهم الفعلية للتدريس عن طريق أخذها للدرجات التي وضعها لهم مدراؤهم في الثانويات ، وكانت التقديرات الأخيرة أعلى أو أقل بدرجة واحدة فقط للطلبة الممتازين من الدرجات التي أعطيت لهم أثناء التربص ، ومن أهم النتائج التي تمخضت عن هذه الدراسة يمكننا أن نذكر :

أولا : توافر 12 خاصية في المقياس كان لها أثر واضح في التمييز بين الطلاب المدرسين الممتازين والجيدين منهم ، وهذه الخصائص هي :

1 — التكيف لمواقف مختلفة
2 — القدرة على التدريس
3 — القيادة البنّاءة
4 — العلاقة الفعالية بين الطالب والمدرّس .
5 — مدى تفهم محتويات المادة
5 — المهارة في التخطيط
7 — النجاح في تنفيذ الخطط
8 — تحقيق النظام
9 — المهارة في تقييم الطلبة
10— مراعاة الفروق الفردية
11— الربط بين التخصصات
12— القدرة على الابداع

ثانيا : ان التقديرات التي أعطيت للطلبة المدرّسين في التربية العملية على المقياس التقديري لجامعة كاليفورنيا ، كانت لهما قيمة في التنبّوء بنجاحهم في حياتهم المهنية بعد التخرج . فالطلبة الممتازون يصبحون أفضل من الطلبة الجيّدين .

والملاحظ أن هذه التقديرات دلتّ على ثبات المقياس وصدقه في الحالتين نتيجة تطبيقه على الطلبة المدرّسين أثناء التكوين وبعد التخرج . كما أن خصائص المقياس ، كان لها أثر واضح في التمييز بين الممتازين والجيّدين ، ولهذا فهي تتّسم بالموضوعية الى حدّ كبير لكونها تتضمن أسسا نفسية تربوية معروفة في عمليتي التعلم والتعليم ومما يزيد في أهمية هذه الدراسة هو اهتمام الباحثة بأربعة مفاهيم حيوية تساعدنا على التنبّوء بنجاح الطالب المدرّس في مهنته المستقبلية ، ألا وهي : التكيف لمواقف التدريس المختلفة (أي المرونة) والمهارة في التخطيط ، ومراعاة الفروق الفردية ، وأخيرا القدرة على الابداع والانتاج الفكري ، اذ يجب أن يكون المدرّس مبتكرا لا مقلدا .

ج ـ استنتاجات من الدراسات السابقة :

اذا كانت التربية المقارنة من الحلول التي تساعد الباحثين التربويين على التمييز بين النظم التعليمية الناجحة و النظم الفاشلة في تحقيق أغراض السياسة التربوية للمجتمعات (1). فإن الدراسات السابقة لموضوع أي بحث تربوي أو علمي تكشف النقاب عن الحقائق التربوية و العلمية ، التي تمهد السبيل أمام الباحثين لدراسة عوامل المشكلة المطروحة في بحوثهم على ضوء نتائجها .

و لذلك فإن الدراسات التي عرضت في هذا الفصل ، قد أبرزت لنا العديد من الأمور التربوية و المنهجية المتعلقة بتطوير مدارس المعلمين العليا و أساليب التكوين المعمول بها .

فقد تضمن الجانب الأول منها تقريرين و دراسة واحدة اختص جميعها بتطوير منهجية العمل و التكوين خلال التاريخ التربوي لهذا النموذج من المدارس . حيث تطرق الباحث "كوزان" الى المقارنة بين المدرستين الألمانية و الفرنسية ، و اكتشف بأن هناك فروقا شاسعة بينهما في نظام و منهجية التكوين . فأفادنا بتركيزه على أهمية الجانب التربوي و الممارسة العملية للتدريس التي كانت مطبقة في المدرسة الألمانية دون غيرها ، و هو ضعف تحسسه الباحث بالمدرسة الفرنسية ، و نبه المسؤولين آنذاك الى ضرورة الإقتداء بالخبرة الألمانية و إعادة النظر في التدرّج .

كما تطرّق الباحث "دي كولوني" الى محاولة تحسين طرق التدريس و أساليبه في المدرسة الباريسية . فأفادنا بتركيزه على أهمية استعمال أسلوب النقاش البنّاء ضمن حلقات دراسية ، و اجتناب طريقة التلقين التي كانت سائدة آنذاك . كما أكّد في تقاريره على أهمية حصر أعداد المترشحين للدراسة بمثل هذه المدارس المختصّة ، و استخدام أسس

---

(1) ارجع الى نظرية البحث ، ص 24 .

مهنيّة لإختيار الأكفاء . ممّا دفع المعنيين بالأمر الى محاولة ايجاد تقنيات تساعدهم على الإختيار .

أما الدراسة الثالثة ، فهي التي قام بها الدكتور "قلادة" وفق منهجية مهنية للاشارة الى أهمية التعليم المبرمج و دوره في حسن و سرعة التكوين المتخصص. فأفادنا بأهميته كطريقة تربوية حديثة و فعّالة لتعليم بعض الفنون و المهن التي تحتاج الى الرسوخ و الاستيعاب السريع للمعارف و الخبرات كمهنة التعليم .

و تلتقي هذه المحاولات الثلاث في كونها ترمي الى بحث سبل التحكّم في نوعية المترشّحين الى مهنة التدريس ، و الأساليب و الطرق الفعّالة في تكوينهم و مساعدتهم على استيعاب المعارف و المهارات المطلوبة في هذه المهنة التي تختلف عن غيرها من المهن .

بينما تضمّن الجانب الثاني دراسات ميدانية حول تطوير وسائل اختيار المترشحين الى مهنة التعليم و تقييمهم قبل و بعد التخرّج للتحقّق من جودة التكوين . حيث اتجه "ستيبن" الى دراسة جانب الدوافع اللاشعورية التي تساعد الفرد على اختيار التعليم كمهنة . فأفادنا بأنّ هذه الدوافع ضئيلة رغم أهمّيتها ، و أبرز لنا دور الدوافع الشعورية و ضرورة العناية بها عند قبول المترشّحين . في حين ذهب كلّا من الدكتورين "رمزية و عزيز حنّا" الى ابراز الصفات التي تجعل المترشّح قادرا على أن يكون مدرّسا كفوًا و محبوبا لدى تلاميذه . فيتّفقان على ضرورة توافر العامل الانساني والاخلاقي و التمكّن من المادة، و مظهر المدرّس وهندامه . و يرون وجوب انتقاء الأفراد بناء على هذه الصفات .

كما ذهب "هوارد ويليم" الى معرفة الخصائص التي تساعد على جعل المدرّس كفوًا . فأفادنا بتركيزه على أهمية كلّ من عامل الحماس و التفاؤل لدى الفرد المترشّح و لباقته ، و حبّه للاستطلاع الذهني ، و حسن التنظيم و الاتصال بتلاميذه .

وفي خاتمة هذه الاستنتاجات ، نجد ما ذهبت اليه الباحثة " كلاروس فيبيستزا " للتمييز بين الممتازين والجيدين من بين " الطلبة المدرّسين " ، وأثر ذلك على كفاءتهم في التدريس . فأفادتنا بتركيزها على الصفات التي كان لها دور في التمييز أهمّها : التكيف لمواقف التدريس ، والقيادة البنّاءة ، تفهّم مستويات المادّة والمهارة في التخطيط والتنفيذ وتقييم الطلبة ، والقدرة على الابداع .
كما أشارت الباحثة الى أن التقديرات التي أعطيت للطلبة المدرّسين أثناء تدرّبهم على مهارة التدريس ، كانت لها قيمة في التنبّؤ بنجاحهم في حياتهم المهنية بعد التخرّج .

وتتفق معظم هذه الدراسات على حصر سمات المدرّس الكفء الذي بإمكانه قيادة وتوجيه التلاميذ الى ما فيه خيرهم وخير المجتمع والوطن ، والتي على ضوئها يمكننا انتقاء وتوجيه المترشّحين الى مدارس تكوين المعلّمين .

الفصل الثالث

تحديد مفاهيم و مصطلحات البحث

تحديد مفاهيم و مصطلحات البحث

مفهوم التكوين :

اذا كان للتكوين المهني أهمية بالغة في تطور المجتمعات فان التقدم التكنولوجي و تعدد التخصصات فرضا هذه الاهمية و دعيا بلدان العالم الى العناية باعداد الاطارات البشرية الكفيلة بمسايرة هذا التقدم . فقد قال أحد مشاهير الصناعة : " حطموا كل مصانعي و آلاتي و أرشيفي ، لكن اتركوا لي اطاراتي ، و خلال سنتين أتمكن من البدء من جديد " (1) .

و ان دل هذا القول على شيء ، فانما يدل على أهمية العامل البشرى في التطور و الرقي ، و يؤكد على أن الاطار المكون يمثل الرأسمال الذى لا يضاهيه شيئ ، مما أدى بكثير من الدول الى تكوين و اعادة تكوين أفرادها المنتمين الى مهن مختلفة ، بما في ذلك مهنة التدريس في جميع مراحل التعليم ، قصد تلاؤمهم مع التطور الذى حدث في نظريات التربية و علم النفس و طرق التدريس ، بهدف رفع مستوى أدائهم لتوصيل المعارف و الخبرات و المهارات الانسانية المختلفة الى تلاميذهم ، وزيادة تحصيلهم فيها .

و لقد اهتم الباحثون بالتكوين و أوضحوا مفهومه في ميادينه المتعددة منها : التكوين بمعناه البيولوجي ، التكوين بمعنى التدريب المهني ، و التكوين بالمعنى التربوى :

---

(1) BONARDEL . J / La Formation et Perfectionnement du personnel .
Edit: Librairie HACHETTE 1956 Page 9 .

فقد عرفه فاخر عاقل في معجم علم النفس : " بأنه يدل على مجموعة العوامل الوراثية التي تحدد النمو المقبل للفرد ، أو يدل على هذه العوامل الوراثية مضافا اليها مكتسباته السابقة التي تحدد سلوكه " (1) .

ان هذا التعريف ، رغم تفسيره للتكوين من الناحية العضوية الا أنه يبين لنا عناصر التكوين التي تعد بمثابة مجموعة عوامل موروثة الى جانب العوامل المكتسبة ، و التي بتداخلها و اتحادها يمكنها أن تحدد نمو الفرد في المستقبل و سلوكه ليكون منسجما مع متطلبات البيئة .

لكن هذا المفهوم فسر التكوين تفسيرا ماديا بحتا ، لكونه يعتمد على الجانب المادي في الانسان ، في حين أن التكوين عملية شاملة و متكاملة و تتعدى الناحية المادية الى التكوين الروحي و النفسي ، فتهتم باعداد الفرد أخلاقيا و فكريا و اجتماعيا . .

و قد يؤخذ مفهوم التكوين مأخذ مفهوم التدريب في كثير من الاحيان . لذا فان الدكتور عبد الرحمن عيسوى في تعريفه يرى " أن المقصود بالتدريب المهني نوع من التعلم و اكتساب المهارات و الخبرات و المعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة " (2) . ان هذا المفهوم يوضح لنا معالم التكوين . اذ يعتبر التدريب بمثابة التكوين ، و هو يتضمن اكساب الفرد جميع المناشط و المعارف التي تشكل المهنة التي يتدرب عليها لممارستها في المستقبل .

---

(1) د . فاخر عاقل / معجم علم النفس . دار العلم للملايين / بيروت 1977 / ص 33 .

(2) د . محمد عبد الرحمن عيسوى / علم النفس و الانتاج . مؤسسة شباب الجامعة بدون تاريخ / ص 57 .

و الحقيقة أن التدريب يعتبر في نظر المربين مفهوما ضيقا للتكوين لأنه ينحصر في المهارات الحركية التي يكررها الفرد قصد التمكن من ممارستها بكل سهولة ، كالتدرب على قيادة السيارة أو التدرب على الالة الكاتبة .. الخ . في حين أن التكوين عملية أشمل من التدريب .

فاذا تكلمنا عن التكوين ،فاننا نفهم منه اكساب الفرد المعارف العلمية و التربوية و الانسانية ، الى جانب المهارات و المناشط العملية المرتبطة بالمهنة التي يعد لها بينما التدريب ، فهو ينحصر في الجزء الثاني من مفهوم التكوين .

و قد ذهب كل من " بيزنار "و" ليتار " في تعريفهما للتكوين مذهبا ثالثا ، اذ اعتبراه " مجموعة النشاطات التربوية التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي ، حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية ، و أن يكتسب أيضا أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسمي و الاقتصادي و الاجتماعي و الفكري و الثقافي بقدر استطاعته " (1) .

ان هذا المفهوم يتعدى التكوين في اطار المؤسسة ، و يعد أكثر شمولية و عمومية . لهذا فهو يشمل الجانب التربوي الذي يحدث في اطار الاسرة و المجتمع ، و الذي بفضله يمكن للفرد أن يكتسب استقلاله الذاتي من جميع نواحيه ليكون عاملا فعالا و عنصرا اجتماعيا ذا قابلية للتطور و الرقي .

---

(1) P. BESNARD et B. LIETARD/ La Formation continue.
Col:(Que sais-je?) n°1655 .
Edit: P.U.F 1976 Page 6 .

و يتفق " بيـزنار مع كلّ من ريمون فاتيي " Raymond VATIER و الفيلسـوف التربوى " دوركايم " الذى يـرى " أن كـل عمليـة تربويـة تمثـل مجهـودا مستمـرا لتفـرض على الطفل نماذج من الروءى و التفكيـر و السلوك ، التي لا يمكنـه أن يدركهـا بصفـة تلقائية ، الا عن طريـق المجتمـع بكل عناصره و المحيط الاجتماعي الذى ينتمـي اليـه بصفـة خاصة "(1).

اذا كان تعريف "بيزنار" يعبر عن التكوين بمجموع النشاطات التربويـة التي تحدث ضمـن خلايا المجتمع الا و هي العائلة ، الشارع المدرسة و الموءسسـة المهنيـة ، فانـه بذلـك يتعـدى حدود التكوين المقصود به في هذا البحث ، فهو يعبر اذن عن النشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي الذى يقصد بـه :
"العملية الكلية التي بواسـطتها يوجـه الفرد . . . الى تنمية سلوكـه الفعلي في مدى أكثر تحديدا ، و هو المدى المعتاد و المقبول طبقـا لمعاييـر الجماعـة التي ينشـأ فيهـا " (2) .

ان المقصـود بالتكـوين في هذا البحث ، هو التكوين التربـوى و المعرفي للطلبـة المدرسيـن ، و هو يمثل كل نشاط علمـي منظـم و هادف لتحقيـق المعرفـة الكافيـة و القابلـة للتطور و البث في عقـول و نفوس الاجيا ل اللاحقـة الى جانب اكتسـاب مهارات و فنيـات التدريس و التحكـم الجيد في معرفـة الجانـب الانسـانـي في التلميـذ و نواحـي نمـوه النفسـي في مختلـف مراحـل نمـوّه الزمني و الجسمـي ليكـون قادرا على القيـادة و التنظيـم و التقييـم .

و ممـا سبـق ، يتحـدد بكـل وضوح المفهـوم الاجـرائـي للتكـويـن كمـا يلـي " أنـه يعبّر عن الجهـود المتوازنـة و المتكاملـة من جميـع الاطـراف أو المعنييـن بالتكـويـن ، قصـد مساعـدة الطلب المدرس بالمدرسـة العليـا للأساتذة على معرفـة المحيط الذى يعيش فيه عن طريق دراسـة العلـوم المتخصصـة و التي لهـا علاقـة بميدان طموحاته ، و مساعدته على معرفة نفسـه

---

(1) نقلا عن: Robert DOTTRENS/ La Crise de l'Education et ses remèdes Acturlite Pédagogique Delachaux et Niéstlé-N.SUISSE 1971 P 140

(2) د . لويس كامل مليكة / سيكولوجية الجماعات و القيادة . مكتبة النهضة المصرية سنة 1970 . ص 61 .

عن طريق دراسة العلوم الانسانية ، و معرفة تلميذه و علاقته به ، عن طريق دراسة العلوم الاجتماعية ، خصوصا منها التربية و علم النفس للتمكن من الفهم الصحيح لتلميذه وأيضا لسلوكه و مستوى انتباهه و تركيزه ، و مايحدث من تفاعل بينهما ، و تمكينه من القدرة على الشرح و التفسير و قيادة المناقشة و الارشاد و التقييم و اجراء التجربة . "

فالتكوين بهذه الصورة ليس معناه التعليم فحسب لأن هذا الاخير محصور في عملية اكساب المعرفة و الخبرات الانسانية . كما أنه ليس معناه التدريب فقط ، لأن هذا أيضا محصور في عملية اكساب المهارات و فنيات المهنة ، كما أنه ليس معناه الاعداد ، لأن ذلك هدف للتكوين في حد ذاته . بل التكوين عملية شاملة تتضمن تعليم المعارف و الخبرات و توصيل المهارات و فنيات المهنة لتحقيق الاعداد الكافي لاطارات المستقبل ، الذين بدورهم يحققون هذه الغاية لدى الاجيال اللاحقة ، و تكون بهذا الشكل عملية التكوين عملية مستمرة لا تنتهي الآ بنهاية الكون .

<u>مفهوم الخريج :</u>

و يقصد به الطالب المتخرج ضمن دفعته ، و الذى تحصل على معلومات و مهارات مهنية تخص المهنة التي سيمارسها مستقبلا و التي تدخل في اطار ما اختص فيه .

و نعني بالخريج في هذا البحث ذلك " الطالب الاستاذ " الذى تكون لسنوات معينة في اطار المدرسة العليا للأساتذة ، و انتهت دراسته بحصوله على معارف و خبرات تمكنه من ممارسة التعليم في المرحلة الثانوية . و يمكننا أن نطلق عليه بعد التخرج اسم أستاذ أو مدرس التعليم الثانوى .

و بما أن المدرس هو الذى يقع عليه العبء الأكبر في تربية النشء و تهيئتهم للحياة الكريمة ، يجب اذن اختياره و تكوينه و تكوينه غاية التكوين ، لأن المدرس كما يراه د . قورة " هو الذى يستثير في التلاميذ الميل و الرغبة في التعلّم، كما يعتني بصحتهم النفسية ، فيساعدهم مساعدة فعالة في حل مشاكلهم و يحررهم من الخوف و يناقش أفكارهم المنحرفة و يصححها و يقوى روحهم المعنوية " (1) . و لتحقيق كل ذلك يجب أن يكون الخريج معدا اعدادا كافيا و مكونا تكوينا علميا و تربويا شاملا ، و هذا ما هو مفروض على المدرسة العليا للأساتذة أن تسعى الى تحقيقه .

مفهوم المدرسة العليا للأساتذة :

من الجدير بنا قبل اعطاء مفهوم للمدرسة العليا للأساتذة أن نحدد معنى المدرسة نفسه و أهميتها :

فالمدرسة ذات أهمية في المجتمع و لها رسالة و دورمهم و أثرها في تكوين الاجيال عميق ، و لهذا فهي في حاجة الى تنظيم و تعديل في مناهجها و طرق تدريسها تبعا للتقدم و التغير الذى يحدث في المجتمع . و تاريخ التربية يوقفنا على ما صادف بعض المدارس من اخفاق و ما اعترضها من صعاب يرجع سببها الى عجزها عن التغلب على التقاليد القديمة أو الى ما لاقته من معارضة لم تتوقعها ، و قد يرجع اخفاقها الى نقص في أساليبها و قصور في نظمها .

و لقد أنشئت هذه المدارس نتيجة لتراكم التراث الثقافي و المعرفي و تعقده و زيادة التخصص و الحاجة الى الكفاءة الاجتماعية و المهنية و المحافظة على التراث الثقافي و نقله الى الأجيال القادمة ، لذا يعرفها (جون ديوى) بقوله " المدرسة معهد اجتماعي أولا و قبل كل شيء

---

(1) د . حسن سليمان قورة / في الطريق الى التربية . دار معفيس للطباعة القاهرة 1966 . ص 313 .

و لما كانت التربية عملية اجتماعية ، فالمدرسة تمثل الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع العوامل و الجهود و تتعاون على تربية الطفل و تمكينه من الاشتراك فيما ورثة الجنس البشري ، و على جعله قادرا على استخدام قواه و مواهبه لخدمة المجتمع " (1) .

كما يذهب كل من الدكتورين منصور حسين و محمد مصطفى زيدان الى تعريفها بقولهما " المدرسة هي المنشأة الاجتماعية التي صنعها المجتمع لنقل تراثه الثقافي و الاجتماعي و العلمي الى الاجيال المقبلة. المدرسة هي الكفيلة بإتاحة الفرص للطلاب لاكتساب المفاهيم الاجتماعية اللازمة لهم في حياتهم " (2) . ويفهم من ذلك أن المدرسة تلعب دورين أساسيين يتمثلان في :

1 ـ نقل التراث بعد تخليصه من الشوائب .

2 ـ تجديد المجتمع أو تغييره بشكل مستمر و النهوض به الى مستوى أفضل . بالاضافة الى كونها تهتم بتعليم التلاميذ طريقة التفكير الصحيحة ، و تيسر لهم اكتساب عادات الاطلاع و القدرة على ايجاد حلول سليمة للمشكلات التي تعترض حياتهم ، كما تعمل على اعدادهم لمهن تتناسب و تطور المجتمع .

و هذا الاخير من أهم أدوار المدرسة العليا للأساتذة ، حيث تتولى مسؤولية اعداد طلبتها لمهنة التدريس على مستوى التعليم الثانوي و هي ليست بالمهمة السهلة انما تتطلب امكانيات وأساليب قوية حتى تمكن الطالب الاستاذ من التغلب على مصاعب مهنته وآداء دوره على أحسن مايرام . اذن ماهي المدرسة العليا للاساتذة ؟

---

(1) جون ديوى / التربية في العصر الحديث (ج 1) ص 20 (ذكر) .

(2) منصور حسين و م م زيدان / الطفل و المراهق ـ مكتبة النهضة المصرية (ط 1) 1982 : ص 198 .

المدرســـة العليـــا للاســـاتـــذة :

موسســـة تربويـــة مهمتهـــا التكوين العلمـــي و التربـــوي و الاعـــداد المهـــني للأفراد قصـــد ممـــارســـة التدريس على مستوى مرحلـــة التعليـــم الثانوي ، و هـــي تسميـــة ترجـــع الى التسميـــة الفرنسيـــة "Ecole Normale Superieure" و هذه " عبارة عن مدرســة للثقافات العليا تسمـــح بتكوين الاساتذة بصفـــــة ذاتيـــة للمدارس المركزيـــة (1) بفرنســـا التي تعتبر من أوائل البلدان التي سمحـــت الى تأسيس مثل هذه المدارس منـــذ سنـــة 1795 حيث دعى نابليون أثنـــاء تنظيمـــه للتعليم الى ضرورة الاهتمـــام بهـــا لمـــا رآه من أهميـــة بالغـــة فـــي تدعيمهـــا للجامعـــة و تزويـــد الدولـــة باطاراتهـــا المتخرجـــة منهـــا في اطـــار التدريـــس .

و هنـــاك تسميـــات أخـــرى لهـــذا النوع من المدارس منهـــا :

كليـــات المعلمـــين "Teachers-school" في بريطانيـــا و الولايـــات المتحـــــدة ، و كليـــات التربيـــة في مصـــر و غيرهـــا من البلدان العربيـــة . و تعـــد كليـــة التربية مدرســـة جامعيـــة تدرس واقـــع المجتمـــع و تتعرف على ما يخصـــه من مشكـــلات و تعمـــل على حلّهـــا ، و تعـــد شبـــاب هـــذا المجتمـــع اعـــدادا مهنيـــا في ميدان التربيـــة و التعليـــم بمختلـــف تخصصـــاتـــه ، و هـــي تتخصـــص في فروع علميـــة و معرفية مهنية بينمـــا تتخصـــص الجامعة في فروع علميـــة أخـــرى كالهندسة و الطب و هكـــذا يمكـــن القول أن المدرســـة العليـــا للأســـاتذة تحافظ على تراث المجتمـــع و تعمل علـــى التـ[illegible]ـرمـــا يحييـــه ، كمـــا أنهـــا رائدة التجديـــد في المجتمـــع .

---

(1) LAKANAL, et V. COUSIN/ l'Ecole Normale Superieure (D'ou elle vient, ou elle va?) OP-cit. Page 19

التحصيـــــل :

ان الفرد لا يمكنه أن يتكيف مع واقعه ، و لا أن يتطور و يبدع اذا لم يكن قادرا على استيعاب الخبرات و المعارف الانسانية . كما لا يمكنه معرفة محيطه و التناقضات المتواجدة به معرفة كاملة ان لم يجد من يساعده على تحقيق ذلك . لهذا تبرز بوضوح أهمية اكتساب الفرد و اخباره بتجارب الاجيال السالفة و الاحداث التاريخية و العلمية الماضية ليتمكن من بناء قاعدة صحيحة لخبراته الحاضرة و المستقبلية .وكما يرى المربون ، و منهم د / محمد سيف الدين فهمي " أن هناك ضرورة للتأكيد على أن التربية يجب أن تمد الافراد للظروف المتغيرة ، خصوصا فيما يتصل بالعمل الوظيفي " (1) .

و لئن كان هدف التربية في اطار المدرسة يتمثل في اعداد الفرد للتكيف مع المحيط الاجتماعي و التطور العلمي و التكنولوجي ليتماشى مع المستوى الحضاري الذي تعيشه المجتمعات في عصرنا ، فهي تعمل أيضا على تحريك امكانياته العقلية و ميوله للابتكار و الابداع .

و عملية التعليم الملائمة ، هي التي تمكن المربي من تحقيق أغراض التربية ، و تمكن المتعلم من التحصيل الجيد ، و يصبح ما استوعبه التلميذ من معارف و مناشط تعليمية قابلا للتخزين و الاستحضار كلما دعت الضرورة ذلك ، كما يصبح عاملا فعالا في بناء الحقائق و أساليب التفكير الجيد لدى التلميذ .

لذا فان التحصيل الجيد و كيفية حدوثه و نتائجه ، كانت كلها عوامل مثيرة لانتباه الباحثين و المربين ، مما دعى الى تعدد مفاهيمه .

---

(1) د .محمد سيف الدين فهمي / التربية الصناعية . . مكتبه الانجلو المصرية 1970 . ص 24 .

فيقول عنه الدكتور محمد عبد السلام أحمد : " يقصد بالتحصيل حدوث عمليات التعلم التي نرغبها " (1).

يشتمل هذا التعريف على عمليات تعلم الحقائق و المعلومات بما في ذلك الاتجاهات و الاهتمامات و القيم و أنماط السلوك . لهذا يعتبر مفهوما واسعا للتحصيل . و يمكننا أن نقتصر في ذلك على ما يمكن أن يكسبه التلميذ داخل المدرسة .

و يهدف التحصيل المدرسي الى الحصول على معلومات تبين مدى ما حصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتويات مادة معينة كما يهدف الى التوصل الى معلومات عن ترتيب التلميذ في التحصيل في خبرة معينة ، و مركزه بالنسبة لمجموعته ، و لا يقتصر هدف التحصيل المدرسي على ذلك فحسب ، و لكنه يمتد الى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية و المعرفية و تحصيله في مختلف المواد .

كما يعرف الدكتور محمد عبد الرحمن عيسوى ، التحصيل بقوله " أنه يعني مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة " (2) . و يقصد بذلك مدى الاستيعاب المعرفي و الحركي للخبرات التي يمارسها الفرد أثناء عملية التعلم بواسطة التكرار و الممارسة الفعلية لما يتعلمه . و هو يقيس التحصيل بمقياس كمي يتمثل في مقدار المعرفة : أي مجموع ما استوعبه الفرد بالمقارنة مع ما تلقاه من معارف و مهارات .

و اذا حاولنا التعريف السابق تحديد مفهوم التحصيل ، فانه يبقى محصورا في التحصيل الذي ينتج عن التدريب و التكرار . بينما

---

(1) د . محمد عبد السلام أحمد / القياس النفسي و التربوي . . مكتبة النهضة المصرية سنة 1960 ص 36 .

(2) د . محمد عبد الرحمن عيسوي / علم النفس و الانتاج / مؤسسة شباب الجامعة بدون تاريخ / ص 300 .

... ذلك ، من الأمور ما يمكن تحصيله بالاكتساب المباشر دون تكرار ، خصوصا عندما يتدخل في ذلك مربّ ذو كفاءة عالية ، أو عندما يكون التلميذ على قدر كبير من الذكاء والفهم .

ويعرّف الدكتور " صلاح الدين علام " التحصيل بقوله " هو مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي أو في الاختبارات التحصيلية " (1) .

ان هذا المفهوم ضيق ، ينحصر في ما يمكن أن يتشربه التلميذ من معارف محدودة أو ذات تخصص معين ، تلعب الميول فيه دورا معتبرا . في حين أن التحصيل المدرسي بمعناه الواسع يتعدى الاستيعاب المحدود الذى لا يخدم التلميذ في حياته المستقبلية الى الاستيعاب الكلي لما يتلقاه في مختلف المواد الدراسية المبرمجة له . فكل مرحلة من مراحل التعليم تخدم جانبا معينا من حياة الطفل النفسية والاجتماعية لذا نرى أن التحصيل الحقيقي يتمثل في ما يبديه التلميذ من معارف ومناشط ، بكل ارتياح عندما تدعوهما الضرورة الى الظهور . وأن تخدم هذه المعارف والمناشط وجوده ضمن المجتمع وتجعله طرفا فعالا فيه ، لا متخاذلا أو عالة عليه .

---

(1) د / صلاح الدين علام / القدرات العقلية المسهمة في تحصيل الرياضة البحتة في الثانوى ـ رسالة غير منشورة ـ كلية التربية ـ عين شمس 1971 / ص 25 .

و لئن اتفق أغلب الباحثين على أن التحصيل يتمثل في ما استوعبه الفرد من معارف و خبرات ، فان الدكتورة رمزية الغريب تذهب الى أبعد من ذلك ، اذ ترى أن " التحصيل هو الانجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية أومجموعة مواد مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام و غيرها ، مما يبنى عليه الحكم بانتقاله من صف دراسي الى صف دراسي آخر " (1) .

و يفهم من هذا التعريف أن التحصيل يتجلى من خلال نجاح التلميذ في ترجمة ما استوعبه من خبرات و نشاط الى الواقع العملي . و على ضوء هذا النجاح يمكنه الانتقال الى مرحلة أعلى تتطلب انجازا أفضل .

و تتفق الباحثة " رمزية " مع الدكتور السيد خير الله (2) الذى يعبر عن التحصيل بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية .
اذ يشير كلا هما الى أن التحصيل يقدر بواسطة اختبارات نهائية أو تحصيلية تحدد مدى ما تعلمه التلميذ .

و لقد كانت رغبة الباحثين العربيين في قياس التحصيل شديدة لكونه يكشف عن مستوى الموهبة لدى التلميذ ، حيث سلكوا اتجاهين مختلفين لبناء اختبارات للتحقق من المواهب ، تقيس كلا من التحصيل و الاستعداد . فصمموا عدة اختبارات أستخدمت في مجال اختيار العاملين أو المترشحين لمناصب العمل و تسمى هذه باختبارات الاستعدادات منها : اختبار مينيسوتا للعلاقات المكانية (3) . و مقاييس سيشور للمواهب الموسيقية (4) . . الخ . كما استخدموا أنواعا أخرى من الاختبارات لمعرفة مدى ما تعلمه التلميذ و مستوى انجازه له و تدعى باختبارات التحصيل .

---

(1) د . رمزية الغريب / التقويم و القياس النفسي و التربوى . مكتبة الانجلو المصرية سنة 1970 ص 38 .

(2) ارجع الى الدكتور سيد خير الله / بحوث نفسية تربوية . دار النهضة العربية بيروت 1981 . ص 76 .

(3) The Minnesota Spatial Relation Tests

(4) (S.M.M.T)The Seashore Measures of Musical Talents.

وترى " ليونا تايلر " أن استخدام اختبار ما في أحد هذين الغرضين لا يمنع بالطبع من استخدامه أيضا للغرض الآخر .
فقد نريد أن نقدّر تحصيل فرد معين ونتنبأ بنجاحه أيضا وقد يكون نفس الاختبار مفيدا لكلا الغرضين)) (1)

وان أكدت هاته التعاريف على شيء ، فانما تؤكد على أن ما يستوعبه التلميذ من مفاهيم ومهارات بطريقة سليمة مبنيّة على توجيه وارشاد نفسي ، يؤدي الى تدعيم ما كان قد تعلمه من قبل ، ويدفعه الى الاستزادة من تشعب العلم و المعرفة .

و يتجلى ذلك من خلال نجاحه أو اخفاقه في أداء الاختبارات التحصيلية الموضوعية ، بالاضافة الى مدى استفادته منها في حياته الحاضرة و المستقبلية .

و بناء على ذلك يكون التعريف الاجرائي للتحصيل كمايلي :
((التحصيل المدرسي هو مستوى الانجاز الفعلي لما تعلمه التلميذ من مفاهيم ومناشط ، واضافت من المعلومات و المهارات التي كوّنها الطفل في اطار برنامج مدرسي ، يمكن قياسه بواسطة الاختبارات الموضوعية ، التي تبدي لنا نتائج التلميذ على حقيقتها .
كما يمكن ملاحظة ماتعلمه التلميذ من مهارات من خلال استخدامه لها في حياته اليومية)) .

ان مستوى التحصيل شديد التأثر بمستوى المدّرس المعرفي و كفاءته في التدريس ، ولهذا فان المدّرس يعتبر من أهم عوامل التحصيل في المدرسة ، اذ أن الكثير من حالات الاخفاق الدراسي تحدث نتيجة لضعف المدّرس وطريقته في توصيل الخبرة ومعاملته للتلاميذ ((فكم من تلميذ قصّر في الرياضيات و أصبح كارها لها نتيجة لسوء تدريس المعلم لها ، وكم من تلميذ قصّر في اللغة العربية نتيجة لصعوبة في قواعد ما ، لم يستطع المعلم تذليلها .
وكم من تلميذ كان تحصيله في الكيمياء منخفضا بتأثير من ضعف الوسائل التي يستخدمها المعلم)) (2) .

---

(1) ليونا تايلر / الاختبارات و المقاييس — ترجمة د /سعد عبد الرحمن
دار الشروق / طبعة 1983 / ص 88 .
(2) أرجع الى كتاب الدكتور نعيم الرفاعي / الصحة النفسية ، دراسة في سيكولوجية

الباب الثاني

" الدراسة الميدانية و النتائج "

الفصل الرابع : طريقة العمل المتبعة في البحث

الفصل الخامس : وضعية التكوين التربوي بالمدرسة العليا للأساتذة

الفصل السادس : تقييم المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة

الفصل السابع : الأبعاد النفسية و التربوية للتكوين التربوي للخريج

الفصل الثامن : خلاصة النتائج

الفصل الرابع

طريقة العمل المتبعة في البحث

طريقـة العمـل المتبعة في البحث

انّ هـدف كلّ بحث علمي هو تقصّي الحقائق المتعلّقة بمشكلة أو ظاهرة ما ، بغرض اظهارها و معرفة و سائل تعديلها أو استبدالها بما هو أنجح و أفضل ، و مسايرة الوضعية الراهنة للمجتمع . و هو ما يسعى اليه الباحث — من خلال هذه الدراسة التحليلية للتكوين التربوي بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة — حيث يبتغي الوصول الى معرفة أبعاد و نتائج هذا التكوين ، منذ تأسيسها الى غاية سنة 1985 ، و تحديد عوامل الضعف في هذا التكوين بهدف ازاحتها من الواقع التربوي لهذه المدرسة ، و مسايرة المنظومة التربوية التي سطّرتها الدولة للمجتمع الجزائري الحديث . خصوصا و أنّ تكوين الرجال من أهمّ عوامل النهضة في أيّ مجتمع ، و أنّ هذه المدرسة تعمل على اعداد مدرّسين مسؤولين من الله و المجتمع على تربية الأجيال و تعليمهم المواد العلمية القديمة و الحديثة و ابراز مآثر مجتمعهم الجزائري خاصة ، و المجتمعات العالمية بصفة عامة .

و يأتي هذا البحث في اطار الاهتمامات الجارية ، التي توليها المنظومة التربوية لاصلاح و تعديل المناهج و طرق التدريس و نظام التكوين بهذه المدرسة العليا للأساتذة .

و لتحقيق هذه الدراسة ، اتبع الباحث طريقة عمل تتمثّل في اجراء دراستين :

أ — دراسة استطلاعية .

ب — دراسة أساسية .

1) الدراســـة الاستطـــلاعية :

لقد دامت هذه الدراسة ثلاثة أشهر ، تضمنت خلالها على عدّة اتصالات بمختلف المؤسسات التربوية التي لها صلة بالمشكلة المطروحة في هذا البحث ، و بعض المسؤولين التربويين و المفتشين المعنيّين بمتابعة أساتذة التعليم الثانوي ، زيادة على الاتصال بالتلاميذ .

أ ـ الاتصـــالات الأولى :

كان هدف هذه الاتصالات ، هو الاطلاع على مناهج التدريس بالمدرسة العليا للاساتذة ، و على أساليب ووسائل التعليم فيها. كذلك على مستويات تأهيل أساتذتها ، و شروط الالتحاق بها ، و على الجوّ الاجتماعي و الثقافي السائد بها . و قد تمّ خلال ذلك معرفة حقيقة وجود المشكلة التي تتمثّل في ضعف التكوين التربوي و المعرفي لطلبة و خرّيجي هذه المدرسة .

كما سمحت هذه الاتصالات الأولى للباحث بزيارة ثانوية " فرانس فانون " و التحادث مع مسؤوليها و بعض أساتذتها و تلاميذها. و أراد معرفة العلاقة التربوية المتواجدة بينها و بين ادارة المدرسة العليا للاساتذة ، و تأكّد له من خلال ذلك عدم وجود أيّ صلة علمية أو تربوية بينهما . هذا مما يدلّ على أنّ كلاً منهما يسير في اتجاه مخالف . كما طرح أسئلة على مدرّسي الثانوية المتخرّجين من المدرسة العليا ، عمّا اذا كانوا قد استفادوا من تكوينهم . فكان ردّهم يبرز استفادتهم المتوسطة من الناحية العلمية ، في حين أنّهم لم يستفيدوا من الناحيتين العملية و البيداغوجية على الاطلاق ، وذلك لضعف امكانيات المخابر و عدم تواجد تخطيط مع الثانويات لممارسة التدريس و التربية العملية .

كما تمّ الاتصال ببعض التلاميذ الذين يمارسون التعليم تحت اشراف أحد المتخرّجين من المدرسة العليا في مادة العلوم الطبيعية ، وعرفت منهم طبيعة العلاقة النفسية المتبادلة بينهم وبين أستاذهم و طريقته في التدريس . ممّا ساعد الباحث على الانطلاق في البحث و التخطيط للاتصالات الموالية ، ووضع برنامج عمل مع كلّ أفراد العينة الاستطلاعية .

ب — الاتصالات الثانية :

على أساس ما تمّ التعرّف عليه خلال الاتصالات السابقة ، تمكّن الباحث من وضع استمارات البحث المخصّصة بكلّ عينة من عينات الدراسة ، تتمثّل في الإستمارة الخاصة بطلبة المدرسة العليا و المدرّسين بالثانويات الذين تخرّجوا من هذه المدرسة ، و الاختبار الموضوعي الموجّه لتلاميذ هؤلاء المدرّسين ، و استفتاء اتجاهاتهم حول مدرّسيهم و طريقة تدريسهم . كما تمّ الإتّصال بإدارة ثانوية "فرانس‌فانون" للإطّلاع على سجلات التلاميذ ، للتمكن من انتقاء عينة التلاميذ الذين سيطبّق عليهم الاختبار الموضوعي لمعرفة مدى ثباته و صدقه ،

و طبّقت الاستمارات الاستطلاعية على عينات البحث المختلفة للتأكد من صحة فرضيات البحث و مدى تواجدها في ميدان الدراسة .

ج — أهداف الاتّصالات الثانية :

1 — التحقق من قدرة هذه الاستمارات على ابراز عوامل ضعف التكوين التربوي و المعرفي بالمدرسة العليا للأساتذة .

2 — دراسة ثبات و صدق الاختبار الموضوعي و الاستفتاء الموجّهين الى تلاميذ الثانويات ، لتحديد مدى تأثير ضعف التكوين التربوي للمتخرّجين على المستوى التعليمي و على اتجاهات تلاميذهم .

3 ـ التّأكد من وضوح العبارات التي صيغت بها أدوات البحث المذكورة ، و مدى تناسبها مع مستوى أفراد العينات المختلفة المختارين للدراسة الاستطلاعية .

4 ـ التأكد من ثبات و صحة الاستمارة الموجّهة لطلبة المدرسة وخرّيجيها ، بحيث لاتحمل في طياتها مفاهيم أخرى غير المقصودة في البحث .

د ـ العيّنة الاستطلاعية :

نظرا لطبيعة البحث المدروس ، اضطرّ الباحث الى اختيار ثلاث عينات استطلاعية ، تمكّن من خلالها دراسة أبعاد ضعف تكوين الخرّيجين على مستوى التعليم بالثانويات . و تتمثّل هذه العينات فيما يلي :

العينة	عدد أفرادها	وسيلة البحث
طلبة المدرسة العليا للاساتذة	30	استمارة البحث
خريجو المدرسة العليا للاساتذة	10	استمارة البحث البحث
تلاميذ ثانوية "فرانسرفانون"	25	اختبار موضوعي و استفتاء

أوّلا : لقد تمّ اختيار العينة الاستطلاعيه لطلبة المدرسة العليا بصورة عشوائية من طلبة السنه الأخيرة ، لكونهم مرّوا بمراحل التعليم المختلفة ، ولهم خبرة كافية للإدلاء بأرائهم حول المدرسة و مناهجها و أساليبها في التكوين .

ثانيا : تمّ اختيار العينة الاستطلاعية لخرّيجي المدرسة العليا، ممّن لهم أقدمية في التعليم الثانوي — تتراوح بين سنة و سنتين .

ثالثا : أختيرت العينة الاستطلاعية للتلاميذ من أحد أقسام السنة الثانية ثانوي (علوم طبيعية) ، يدرسون على يدي خرّيج حديث في نفس المادة .

هـ — نتائج الدراسة الاستطلاعية :

لقد تمخض عن تطبيق أدوات البحث الاستطلاعي على أفراد العينات الاستطلاعية ، نتائج هامّة تشير الى طبيعة التكوين المعرفي و التربوي الموجّه لمدرّسي التعليم الثانوي ، و التي كانت حافزا وراء الاستمرار في البحث عن عوامل المشكلة المطروحة و أساليب دراستها و معالجتها . و تتلخص هذه النتائج فيما يلي :

أوّلا : بالنسبة للطلبة المدرّسين و المتخرّجين :

1) يلاحظ من خلال النتائج الأوّلية أنّ نسبه المنتدبين من وزارة التربية الى المدرسة العليا، تعادل 10 % من أفراد العينة الاستطلاعية، كما أنّ 90 % من الطلبة و 80 % من الخرّيجين قد اختاروا الدراسة في هذه المدرسة برغبتهم ، مقابل نسبة 10 % من الطلاب و 20 % من الخرّيجين كانوا مدفوعين لمتابعة الدراسة بها بدافع الظروف المادية و الإجتماعية .

2) إنّ أساليب اختيار المترشحين الى المدرسة العليا غير كافية، وأنّ المعيار الاساسي لذلك هو الحصول على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها و هو أمر غير كاف لترشيح الأفراد لممارسة مهنة التدريس .

3) انّ البرامج المقرّرة تعدّ — في رأي معظم أفراد العينة الاستطلاعية متوسطة الفائدة و لا تخدم أهدافها المستقبلية، و هو ما أفصح عنه 70 % من الطلاب و 60 % من الخرّيجين . و هذا دليل على أنّها غير كافية لإعدادهم كمدرّسين للمرحلة الثانوية .

4) أن حوالي الثلثين (2/3) من الأساتذة بالمدرسة العليا، يعدّون في نظر الطلبة غير أكفّاء، و أنّهم يشعرون بضيق نفسي خلال حصصهم، لكونهم لا يستفيدون من دروسهم، وذلك لكثرة استخدامهم لطريقة الالقاء و الاملاء، و تلّة التزامهم بالمناهج، و عدم خبرة بعضهم بأهداف هذه المدرسة، التي تختلف عن أهداف الجامعة.

5) لقد أجاب 100% من أفراد العينة الاستطلاعية، بأنّ التربصات أو ما يسمى بالتربية العملية، غير معمول بها على الإطلاق. وهو من أكبر عيوب المدرسة، الى جانب قلّة و عدم كفاية الوسائل اللازمة للتطبيق و التجارب المخبرية.

6) أجاب 70% من الطلبة و 40% من الخرّيجين بأنّ تكوينهم العلمي النظري يعتبر متوسّطا، و كذلك الأمر بالنسبة لتكوينهم العملي.

ثانيا : بالنسبة للتلاميذ :

انّ النتائج المحصّل عليها مع العينة الاستطلاعية للتلاميذ، تخصّ دراسة مدى صدق و ثبات كلّ من الاختبار الموضوعي للتحصيل، و الاستفتاء الموجّه لهم. فبعد التطبيق الثاني لهذين الوسيلتين المنهجيتين، أمكن للباحث الحصول على النتائج التالية :

1) لقد حسب الارتباط — بطريقة الانحرافات المعيارية(1) — بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني، فتأكّد للباحث بأنّ الاختبار الموضوعي ثابت عند مستوى 0,835، و صادق عند مستوى 0,721 بمقارنته احصائيا مع معدّل التلميذ في الاختبارات المدرسية.

2) وجد الباحث أنّ الإستفتاء أيضا، ثابت عند مستوى 0,962، و صادق عند مستوى 0,978 وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات (2)

و تعتبر كلّ هذه النتائج دليل على مدى صلاحية الوسيلتين المنهجيتين السابقتين لدراسة أثر كفاءة الخرّيج و تكوينه التربوي على مستوى تحصيل التلاميذ و اتجاهاتهم.

---

(1) أرجع الى كتاب د. فؤاد البهي السيد / علم النفس الاحصائي (ذكر) ص 326.
(2) اطلع على دراسة صدق و ثبات الاختبار و الاستفتاء في الصفحات الموالية

2) الدّراســة الأســاسيــة

بعد الحصول على النتائج المبدئية السابقة في الدراسة الاستطلاعية والتي تثبت حقيقة وجود ضعف في مستوى التكوين الذي يتلقّاه الطلبة بالمدرسة العليا للأساتذة، وحقيقة تأثير ذلك على المستوى التحصيلي للتلاميذ وعلى اتجاهاتهم النفسية ازاء العلم والتعليم، وما له من أبعاد في التأثير على بنية المجتمع وعلى مستوى تطوّره الحضاري ثقافيا وتكنولوجيا ..

مكّن ذلك الباحث من تسطير خطّة عمل جديدة مع عينات أكبر وأشمل من العيّنات الإستطلاعية، كما تمّ العمل على اعادة طبع وسحب استمارة البحث بعد التأكّد من ثباتها وصدقها وتقنينها، باستبدال بعض العبارات بما هو أهمّ وأدقّ في القياس. كذلك تمّ ضبط الاستفتاء الموجّه للتلاميذ، ليكشف عن اتجاهاتهم نحو مدرّسيهم وطريقة تدريسهم ومعاملتهم لهم، للبحث عن العلاقة المتواجدة بين هذه الاتجاهات ونتائجهم في الاختبار الموضوعي.

وهكذا وقع الاتصال للمرّة الثالثة بكلّ من طلبة المدرسة العليا وبالخرّيجين منها وتلامذتهم. ولقد دامت الدراسة معهم حوالي ثلاثة أشهر، تمّ خلالها تطبيق الاستمارة مع 100 طالب و 50 خرّيجا، وتقييم 20 متخرّج بفضل "بطاقة تقييم المعلّم" للدكتور فؤاد أبوحطب. ثمّ تطبيق الاختبار الموضوعي والاستفتاء مع عينة التلاميذ التي تساوي 300 تلميذا وتلميذة موزّعين على 06 ثانويات متواجدة بالعاصمة.

أ — العينات المختارة في الدراسة :

ان العينة جزء لا يتجزّأ من الكلّ ، لذا فهي تمثّل هذا الكلّ وتبرز معالمه ، شريطة أن تكون متضمّنة على جميع الخصائص التي تميّزه ، وأن تكون قد أختيرت بصورة دقيقة بناء على متغيّرات مشتركة . وذلك ما تمّ القيام به أثناء اختيار الباحث لعيّنات الدراسة ، فقد روعي عند اختيار كلّ عينة ، طبيعتها وعلاقتها بالموضوع ، لذا كان الاختيار لها متنوّعا ومتعدّد الأشكال، يتماشى مع ما وجد من خصائص تتميّز بها طبيعة كلّ فئة مدروسة :

أولا : عينة الطلاب :

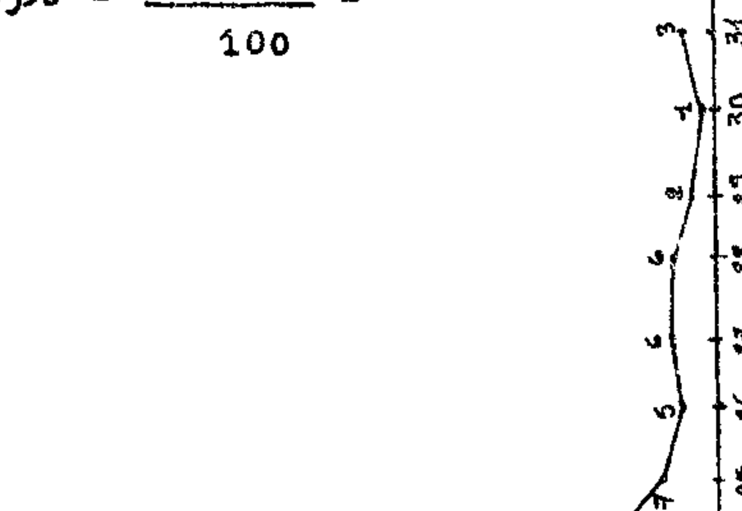
أختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية بحتة من بين الطلبة المسجّلين في السنة الأخيرة (الثالثة) تخصّص ليسانس "علوم طبيعية" و"ليسانس "رياضيات"، وشملت في مجموعها مائة (100) طالب وطالبة، أي بنسبة 50 % من المجموع الكلّي :

التخصّص	علوم	رياضيات	المجموع
العدد	60	40	100

متوسط السن لأفراد عينة الطلاب = 93ر 23 سنة .

القانون : المتوسط = $\frac{\text{مج (ت × س)}}{\text{ن}}$ (1)

= $\frac{2393}{100}$ = 23,93 .



(1) المرجع: د . فؤاد البهي السيد / علم النفس الاحصائي (ذكر) ص 80
ت = التكرار . س = السن . ن = العينة .

ثانيا : عينة المدرّسين المتخرّجين من المدرسة العليا :

لقد اختار الباحث هذه العينة من بين المدرّسين المتخرّجين من المدرسة العليا ، مع ضبط متغيّري الخبرة و الحداثة في التعليم ، و ينقسم أفراد ها بذلك الى فئتين :

1) فئة العاديين : و هي التي لم يمارس أفراد ها التدريس في حياتهم الا بعد تكوينهم بالمدرسة و تخرّجهم منها بمدّة لا تزيد عن سنة و نصف .

2) فئة المتدربين : و قد سبق لأفراد ها أن مارسوا التدريس قبل تكوينهم بالمدرسة ، و بعد تخرّجهم منها بنفس المدّة .

و يساوي مجموع الفئتين 50 مدرّسا موزّعين على مختلف ثانويات ولاية الجزائر . و لقد تمّ معهم تطبيق استمارة البحث :

المتخرجون / التخصص	علوم	رياضيات	المجموع
عاديون	22	08	30
متدربون	18	02	20
المجموع	40	10	50

ثمّ اختار الباحث من بين أفراد هاتين الفئتين مجموع (20) مدرّس ، طبّق معهم بطاقة تقييم المعلّم . و هم يشتركون في المعايير التالية :

1) معيار السنّ ، و يتراوح بين 22 و 30 سنة .

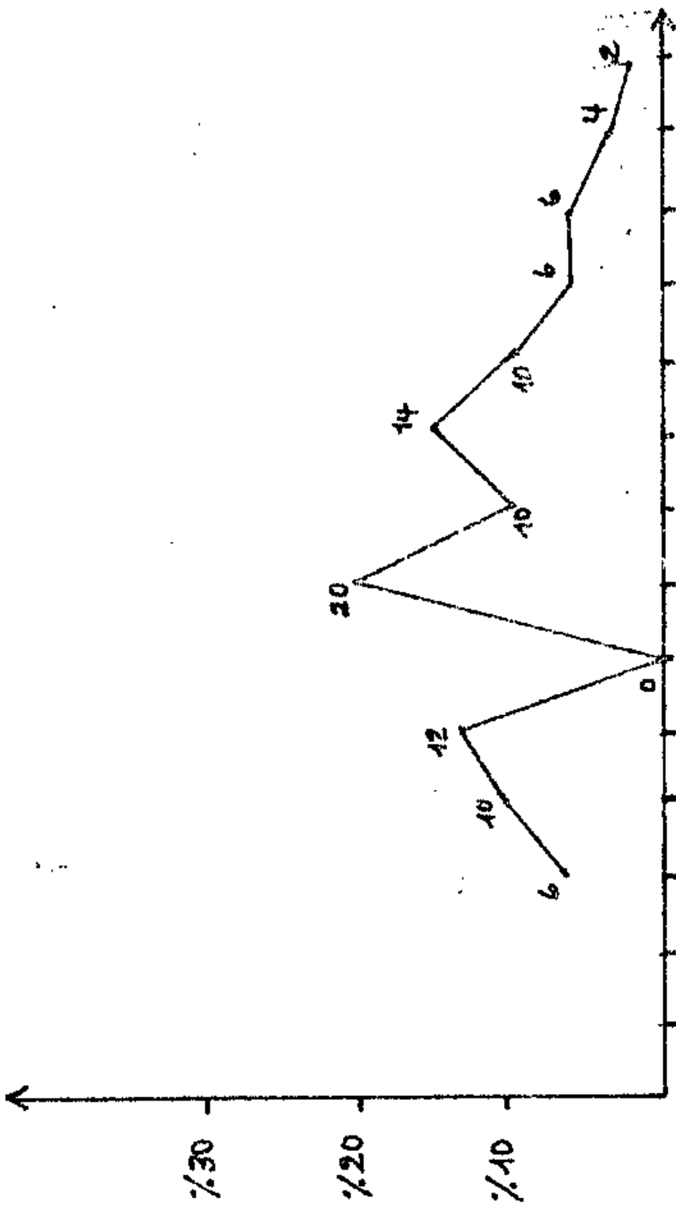
2) الحالة العائلية : جميعهم عزّاب .

3) مدّة التخرّج : محدّدة بثلاث سنوات .

4) حصولهم على شهادة الليسانس: و قد اتخذ الباحث هذا المعيار كذريعة لإبعاده من العينة — المتخرّجين الذين تمّ تعيينهم بصفة مؤقّتة ، الى أن يتحصّلوا على الليسانس.

متوسط السن لأفراد عينة المتخرجين = 26ر82 سنة.

القانون : المتوسط = $\frac{\text{مج (ت × س)}}{\text{ن}}$



ثالثا : عيّـنة التـلاميذ :

أختيرت هذه العينة بفضل الطريقة الطبقـية ، وهي من الطرق المستعملة ، و التي لها أهمّية في البحوث النفسية و التربوية والاجتماعية(1). حيث تمّ مسبّقا تحديد المعايير التي على ضوئها تمكّن الباحث من اختيار أفراد هذه العينة التي بلغ عددها (300) تلميذ و تلميذة. وقد قسّم الباحث العينة الى فئتين متساويتين :

1) فئة التلاميذ الذين يدرسون على يدي خرّيج حديث ، ليست له خبرة سابقة بالتعليم، وعدد أفرادها 150 تلميذا .

2) فئة التلاميذ الذين يدرسون على يدي خرّيج له خبرة سابقة في التعليم ، قبل أن يتكوّن بالمدرسة العليا ، وعدد أفرادها 150 تلميذا .

و لئن اختلفت الفئتان في ذلك ، فهما تشتركان في المعايير التالية :

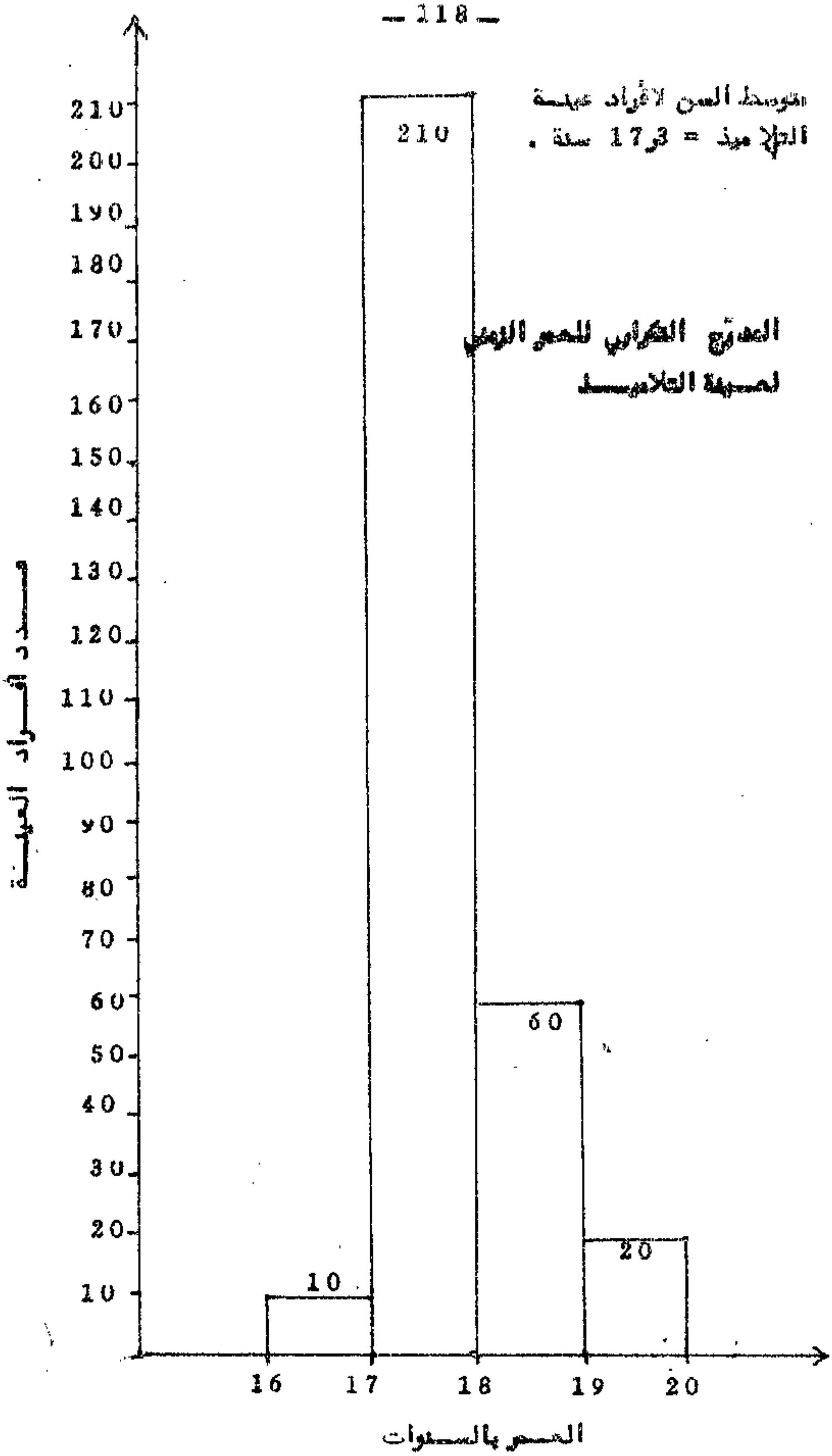
أ - تمثّلان تلاميذ السنة الثانية ثانوي " علوم" لكونهم اجتازوا مرحلة التخوّف من التعليم الثانوي لعامل الألفة به . كما أنّها المرحلة التي يحقّ للمدرّسين الجدد ممارسة التدريس بها، و هذا لأجل الحصول على عينة التلاميذ التي تدرس على أيدي الخرّيجين الجدد .

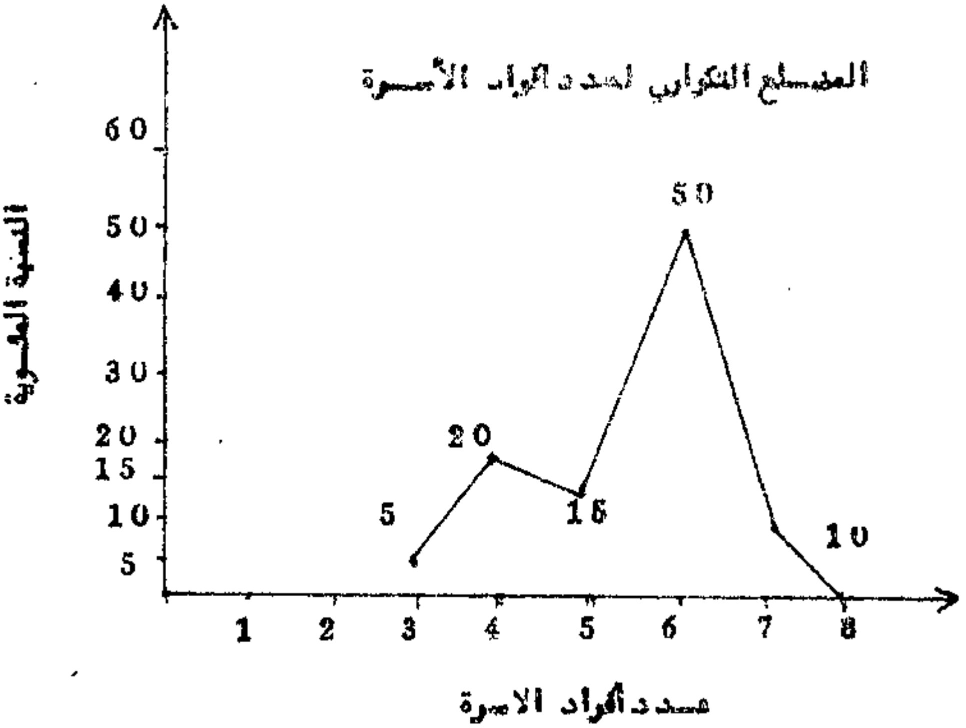
ب - تمثّلان التلاميذ الذين لهم معدّل في مادة العلوم الطبيعية خلال الثلاثي الأول و الثاني، يتراوح ما بين 10 و 13 من 20. وهذا بعد الإطّلاع على سجلّاتهم بالادارة. إنّ تحديد العلامة بهذا الشّكل ، انّما هو هدف لتجنّب الضّعفاء و الممتازين منهم، حتّى لا يلعب عاملا الضعف و القوّة دورهما في التأثير على نتائج الاختبار التحصيلي الموضوعي .

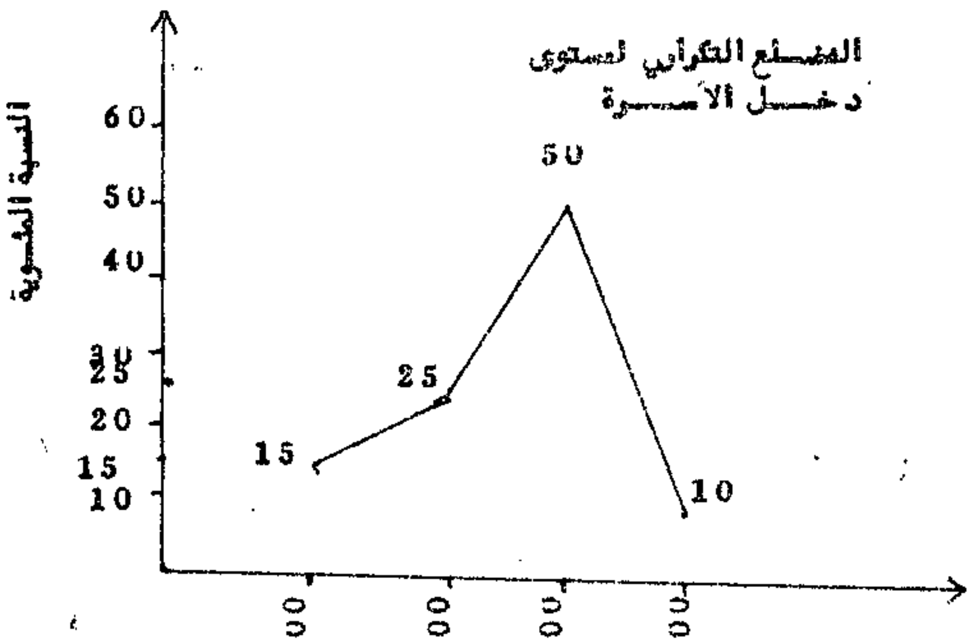
ج — تشتركان في معيار التشابه و التقارب في الوضعية الاجتماعية و المادية للأسرة، و هذا من خلال تحديد عدد أفراد الأسرة الذي يتراوح ما بين 4 و 7 أفراد . و دخلها الشهري الذي يتفاوت ما بين 2000 دج و 3500 د.ج .

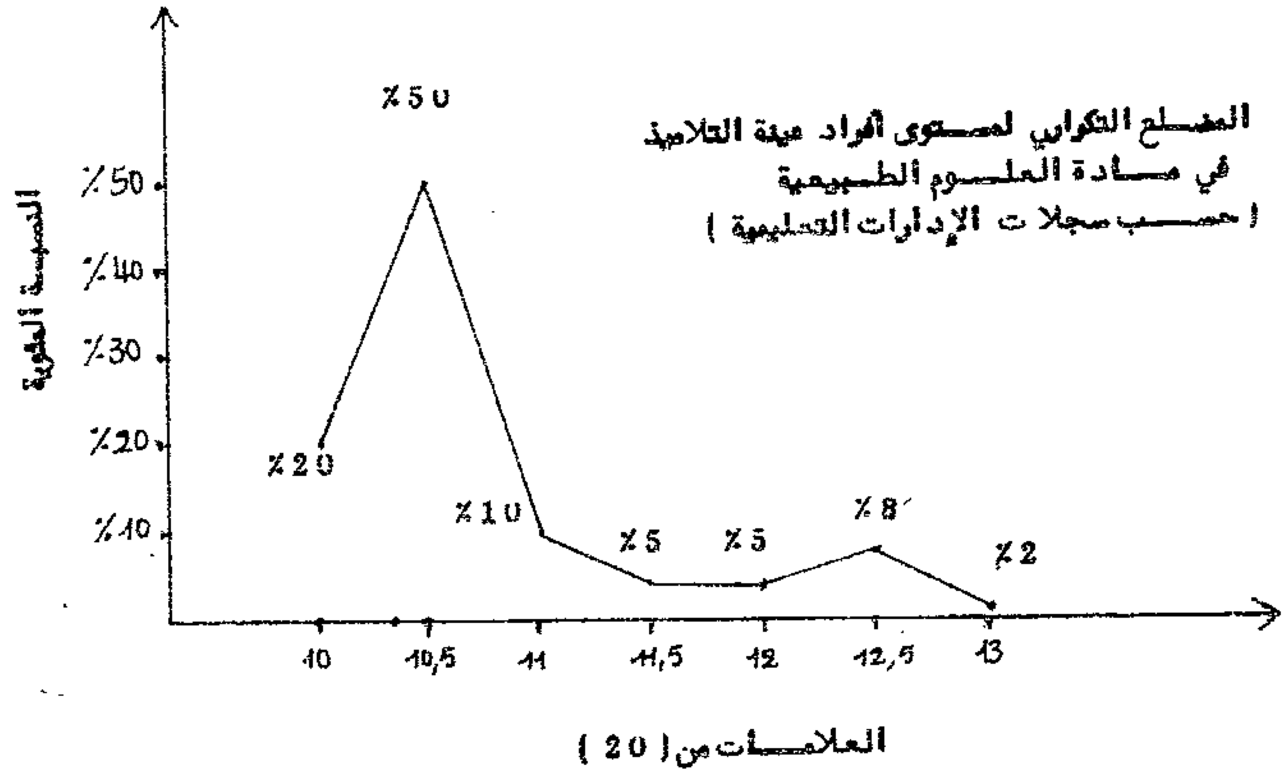
و بناء على تلك المعايير ، تمّ اعداد قوائم بأسماء التلاميذ في مختلف ثانويات العاصمة، و هم موزّعون حسب الجدول التالي :

اسم الثانوية	تلاميذ الخريجين العاديين	تلاميذ الخريجين المنتدبين	المجموع
ث/ الأمير عبد القادر	19	13	32
ث/ عقبة بن نافع	15	25	40
ث/ المقراني	17	11	28
ث/ ابن عمر	18	32	50
ث/ الأخوة حامية	20	20	40
ث/ اوريدة مدّاد	24	26	50
ث/ عبّان رمضان	17	23	40
ث/ سعيد حساني	20	—	20
المجموع	150	150	300


متوسط السن لافراد عينة
التلاميذ = 17,3 سنة .
المدرج التكراري للعمر الزمني
لعينة التلاميذ
عدد أفراد العينة
العمر بالسنوات
210
60
20
10
16
17
18
19
20
210
200
190
180
170
160
150
140
130
120
110
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10


المضلع التكراري لعدد أفراد الأسرة
النسبة المئوية
60
50
40
30
20
15
10
5
50
20
15
5
10
1
2
3
4
5
6
7
8
عدد أفراد الاسرة


المضلع التكراري لمستوى
دخل الأسرة
النسبة المئوية
60
50
40
30
25
20
15
10
50
25
15
10
2000
2500
3000
3500
الدخل الشهري للأسرة بالدينار



المضلع التكراري لمستوى أفراد عينة التلاميذ
في مادة العلوم الطبيعية
(حسب سجلات الإدارات التعليمية)
النسبة المئوية
%50
%40
%30
%20
%10
%20
%50
%10
%5
%5
%8
%2
10
10,5
11
11,5
12
12,5
13
العلامات من (20)

ب : الوسائل المنهجية المستخدمة في البحث :

ان البحث العلمي في أي ميدان من ميادين الحياة العلمية والاجتماعية والتربوية يحتاج الى تقنيات معينة ، والى وسائل منهجية مناسبة ، تكون في مستوى الدقة اللازمة لحدوث درجة كافية من الصحة والثبات .

" ان طبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات التي سوف يستعملها الباحث في حل المشكلة والتحقق من فرضيته [1] لهذا فاستخدام هذه الوسائل يختلف باختلاف طبيعة البحث أو نوعية الدراسة والموضوع ، كذلك تختلف باختلاف عدد المفحوصين أو المدروسين وأعمارهم ومستواهم الثقافي .. الخ ، لهذا قد يتلقى الباحث في البداية صعوبة الاختيار الوسيلة المناسبة لدراسته ، ولايتمكن من ذلك إلاّ بتحديد موضوع دراسته وتحديد العينة المدروسة بصورة مضبوطة .

وهكذا فإنّ موضوع هذه الدراسة ومعايير الأفراد المختارين لها من الأمور التي دعت صاحب البحث الى اتّباع الوسائل المنهجية التالية :

أولا : الوثائق والبرامج .

تقوم المشكلة العلمية (أو البحث) على أساس المعلومات ، فمسؤولية الباحث الرئيسية هي وضع خطة للبحث قادرة على تزويده بالمعلومات الضرورية لحل المشكلة المدروسة [2] وأهم شيء للحصول على هذه المعلومات يتجسد في عملية التوثيق والبحث في أرشيفات مؤسسات

---

(1) فاخر عاقل / أسس البحث العلمي (في العلوم السلوكية / دار العلم للملايين بيروت 1982 . ص 226 .

(2) د / تركي رابح / مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس / ص 27 (ذكر) .

المعنية ، فالوثائق تساعد الباحث على الاستفادة بالاحصائيات المختلفة والاطلاع على مختلف البرامج والتخطيطات التربوية للمؤسسات التعليمية .

لذا تم استخدام هذه الوسيلة كانطلاق لهذه الدراسة ، حيث تم الاتصال بكل من وزارتي التعليم العالي ، والتربية الوطنية للحصول على احصائيات الطلبة والمدرسين والميزانيات المالية المخصصة للمؤسسات التربوية منذ عهد الاستقلال الى يومنا هذا ، كما تم الاطلاع على برامج المواد المختلفة وعلى أسس التكوين بالمدرسة العليا للاساتذة ، الى غير ذلك من المعلومات الوثائقية كحجم الساعات الدراسية المخصصة لكل وحدة ، والتعرف على محتوى الوحدات وأهدافها ... الخ .

ثانيا : الملاحظة .

يقصد بالملاحظة "الفحص المنتبه التحليلي للوقائع والحوادث كجزء من عملية البحث العلمي"(1) وهي وسيلة لجمع البيانات الخاصة بموضوع ما ، كما هي في نفس الوقت " نوع من التحليل ووسيلة له"(2)

ولقد ساعد التواجد الضمني للباحث بالمدرسة العليا للاساتذة — بممارسته للتدريس بها — على مشاهدة الكثير من الظواهر التعليمية والمشاكل المادية والتربوية التي تمثل الاطار العام للتكوين التربوي ، والمشاركة في مناقشتها وبحث سبل حلها خلال الاجتماعات التنسيقية والبيداغوجية . كما سمحت له الظروف بأن حضر الكثير من الدروس النظرية والتطبيقية ، ولاحظ كيفية آدائها من طرف الاساتذة .

---

(1) د / فاخر عاقل / معجم علم النفس / (ذكر) ص 77 .
(2) محمد زياد حمدان / قياس كفاية التدريس (طرقه ووسائله الحديثة) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1985 — ص 26 .

الى جانب ذلك فقد استعملت هذه الوسيلة المنهجية خلال تقييم المتخرجين أثناء آدائهم لعملهم التربوي في فصول المدارس الثانوية ، حيث تمكن الباحث من مشاهدة سلوكهم في الفصل وتسجيله حسب قواعد معينة ، معتمدا في ذلك على بطاقة تقييم المعلمين .(1)

ثالثا : المقابلة .

وهي في الحقيقة أفضل الوسائل لتقصي المعلومات الصحيحة ، اذا ما استغلت على أحسن وجه ،" فهي ليست بمثابة المحادثة أو الحوار العادي فحسب ، كما أنها ليست تحقيقا صحفيا ، يكتفي (2) فيه الباحث بتوجيه الاسئلة وتسجيل الاجابة عليها ، ولكنها في الواقع عبارة عن تفاعل بين فردين ، يتم أثناءها ملاحظة انفعالات الشخص من طرف الباحث ، ويحاول أن يكتشف منها حقائق أخرى لم يتحدث عنها المفحوص ، والمقابلة الجيدة هي التي تلتزم بشروط معينة : كالاعداد لها وتكوين العلاقة الودية بالمقابلين وحسن استدعاء المعلومات ثم تسجيلها في بطاقات أو دفتر .. الخ .

وبما أن للمقابلة نوعان : المقابلة المقيدة والمقابلة الحرة (3) فقد تم استخدام النوع الاول الذي يتقيد فيه الباحث بعدد من الأسئلة المكتوبة المحددة التي تتعلق بالتكوين بالمدرسة العليا للأساتذة وأهدافه ووسائله العلمية والتربوية ... الخ . وذلك مع مسؤولي المدرسة المباشرين وأساتذتها وطلابها ، كما استخدمت المقابلة المقيدة مع بعض مدراء الثانويات وأساتذتها ، وبعض المفتشين التربويين حول مشاكل التدريس والتعليم في الثانويات الجزائرية ، وما هي أفضل الطرق لتحقيق الطموحات المستقبلية للتربية والتعليم وتحسين مستوى الاساتذة والتلاميذ .

---

(1) سيأتي شرح وتفسير هذه البطاقة كوسيلة منهجية في هذا البحث .

(2) R. MUCCHIELLI/ l'Entretien face à face dans la relation d'aide E.S.F 1977 page 5/6 .

(3) د . محمد عبد الرحمن عيسوي / علم النفس والانتاج / ص 75 . (ذكر)

رابعا : استمارة البحث :

أ — وصف الاستمارة :

استمارة البحث أو ما يسمى بالاستخبار " أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي ، وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على حقائق والتوصل الى الوقائع والتعرف على الظروف والاحوال ، ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء ". (1)

لهذا تم استخدام الاستمارة كوسيلة منهجية في البحث ، وتتكون من 43 سؤالا ، وتقع هذه الاسئلة تحت 6 محاور ، مرتبة بواسطة الاحرف الابجدية ، ارتأى الباحث ترتيبها بهذا الشكل لتحمل في طياتها عناصر الفروض ، ولتبقى معروفة لدى الباحث فقط دون ايحاء بها الى أفراد العينة ، وتتمثل هذه المحاور فيما يلي : (أ) معلومات شخصية — (ب) الاتجاه نحو المدرسة العليا للاساتذة (ج) الاتجاه نحو البرامج المعطاة — (د) الاتجاه نحو الاساتذة — (هـ) الاتجاه نحو النظام السائد في المدرسة . — (و) اتجاه الطلبة نحو ما يحصلون عليه من معارف ومهارات وطرق تفكير (أي التكوين بصفة عامة) .

ومما هو معلوم ، فانه تم — عند وضع هذه الاستمارة — اتخاذ الاسئلة المغلقة بمدرج ثلاثي (درجة عليا — درجة متوسطة — درجة دنيا) مثلا :

كاف ( )
* أرى أن التكوين العلمي الذي نحصل عليه متوسط ( )
ضعيف ( )

يضع المجيب علامة (×) في الخانة المناسبة لاجابته .

واستعملت هذه الطريقة لضمان الثبات بقدر الامكان — وعدم اللجوء الى توقعات أخرى ، ولمميزاتها أيضا (2) والتي تتمثل في :

---

(1) د . فاخر عاقل / أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية ص 355 (ذكر) .
(2) R. MUCCHIELLI/ le Questionnaire dans l'enquete psycho-sociale Edit: E.S.F 1979 page 23 .

1 ـ كونها تسمح بالتأثير على المفحوص وترتيبه في احدى الفئات الموضوعية بطريقة سريعة ، كما تسمح للباحث بالترتيب السريع للاجابة في احدى فئات التحليل المعينة ، ثم تسهل عملية التفريغ اللاحقة .

2 ـ كونها تسمح باجابة سهلة ، لا تتطلب من المجيب سوى شطب الخانة المناسبة لاجابته .

3 ـ كما أنه بالامكان استغلالها كأداة للترشيح ، أي للتفريق بين الاشخاص الذين يريدون الاجابة على سلسلة من الاسئلة المتتالية والذين لا يجيبون عنها ، وبالتالي اعفاء بعض المفحوصين من الاجابة على الاسئلة التي لا تهمهم في شيء .

كما تم تدعيم هذه الاستمارة بصفحة موجهة الى المتخرجين فقط لتمكينهم من تعريفنا بمستوى خبرتهم ، والمشاكل التي قابلتهم أثناء ممارستهم الفعلية للمهنة ، والنتائج الاولية التي حصلوا عليها أثناء زيارة المشرف الفني (أي الدفتر) (1)

ب ـ ثبات وصدق الاستمارة :

ـ ثبات الاستمارة : يمكن تعريف الثبات بأنه المؤشر لاستقرار أو تماسك أداة القياس ، أو أنه التجانس في النتائج (2) فيمكن وصف الاختبار على أنه ثابت اذا كنا نثق بأنه سيعطينا النتائج نفسها عند اعادته .

ولقد رأى الباحث أن طريقة اعادة الاختبار هي الطريقة الملائمة لقياس الإستمارة ، وذلك بعد فترة زمنية مقدارها شهر ونصف ، وقد حسب الباحث معاملات الارتباط بين اجابات افراد العينة الإستطلاعية في التطبيقين (الاول والثاني) لكل محور من محاور الاستمارة كما هو مبين في الجدول التالي :

---

(1) اطلع على استمارة البحث بالملاحق .

(2) د. جودت أحمد سعادة / مناهج الدراسات الاجتماعية / دار العلم للملايين 1984 ، ص 542 .

محاور الاستمارة	التطبيق الاول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الاتجاه نحو المدرسة	5 ،2	1 ،16	5	1 ،41	0 ،611
الاتجاه نحو البرامج والمواد	5 ،5	2 ،14	5 ،16	1 ،33	0 ،349
الاتجاه نحو الاساتذة	2 ،6	3 ،2	2 ،4	3	0 ،605
الاتجاه نحو النظام السائد	6،25	2 ،63	6 ،5	2 ،23	0 ،953
الاتجاه نحو نوعية التكوين	6،44	1 ،52	6،66	1 ،40	0 ،734

من الجدول السابق يتضح أن بنود هذه الاستمارة تمتاز بمعامل ثبات جيد مما يشير الى صلاحيته في قياس اتجاهات الطلبة المدرسين .

— صدق الاستمارة :

" يمكن تعريف الصدق بأنه الدرجة التي يحقق فيها الاختبار الهدف أو الاهداف التي وضع من أجلها "[1] ويقصد هنا بصدق الاستمارة هو مدى صحتها في قياس ما وضعت لقياسه . ولتحقيق ذلك قام الباحث في بداية الامر بدراسة صدق المحتوى لكل عبارة من عبارات الاستمارة ، وذلك حتى يتأكد من أنها لا تحمل في طياتها مفاهيم غامضة أو مقاصد أخرى غير التي وضعت من أجلها . وقد استعان الباحث في ذلك بذوي الخبرة المنهجية من الاساتذة المختصين في التربية وعلم النفس .

---

(1) د . جودت أحمد سعادة / مناهج الدراسات الاجتماعية / ص 533 (ذكر)

ثم قام بحساب الصدق الذاتي ، وفي هذا النوع من الصدق تنسب الدرجات التجريبية للاستمارة الى الدرجات الحقيقية ، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية هي المحك ، وهذه توضح أن هناك صلة بين الثبات والصدق الذاتي للاستمارة ، ويحسب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاستمارة .

الصدق الذاتي	معامل الثبات	محاور الاستمارة
0 ،781	0 ،611	الاتجاه نحو المدرسة
0 ،921	0 ،849	الاتجاه نحو البرامج والمواد
0 ،773	0 ،605	الاتجاه نحو الاساتذة
0 ،976	0 ،953	الاتجاه نحو النظام السائد
0 ،856	0 ،734	الاتجاه نحو نوعية التكوين

ويتضح من الجدول السابق أن هذه الإستمارة تمتاز بمعامل صدق عال ، لذا فهي صادقة ، لقياس اتجاهات الطلبة المدرسين .

خامسا : بطاقة تقييم المعلم : (اعداد الدكتور فؤاد أبو حطب) (1)

وهي احدى البطاقات المستعملة في تقييم المدرسين في البلاد العربية ، وتتضمن هذه البطاقة على 9 جوانب أساسية من مهنة التدريس ، يمكن الإستفادة منها في تقييم الخريج استنادا على الملاحظة في مواقف التدريس الطبيعية ، وفي نشاطه التربوي المعتاد في المدرسة .

---

(1) اطلع على هذه البطاقة في الملاحق . . ص : 257 .

وتتمثل هذه الجوانب الستة فيما يلي :

1) ـ الخبرة في فن التدريس (طريقة التدريس ـ الاهداف ـ الاساليب . . . الخ) .

2 ـ تمثيل قيم المجتمع (أي مدى الاهتمام بمشكلات المجتمع في التدريس . . . الخ) .

3 ـ الخبرة بالمادة الدراسية (الدقة في تناولها وحداثة معلوماته فيها . . . الخ) .

4ـ الخبرة في العلاقات الانسانية (أي فهم جماعات التلاميذ . .) .

5 ـ النظام والسلطة في حجرة الدراسة (نوع مشكلات النظام وكيفية تناوله لها . . .) .

6 ـ النشاط المدرسي والعمل مع التلاميذ .

7 ـ الاتصال بالمجتمع والجمهور (أي المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين . . .) .

8 ـ النمو الاكاديمي والمهني (مستوى التأهيل العلمي والمشاركة في التدريبات . .) .

9 ـ الاعمال المكتبية (تحضير الدروس وتصحيح الدفاتر والامتحانات . .) .

وقد تم تطبيق هذه البطاقة مع 20 مدرس متخرّج من المدرسة العليا للأساتذة ، أختيروا كما يلي :

ـ 10 متخرجون ، لم يسبق لهم أن قاموا بالتدريس .

ـ 10 متخرجون ، سبقت لهم الخبرة بالمهنة قبل تكوينهم بالمدرسة العليا .

وقد احتاج الباحث في ذلك الى مساعدة ذوي الخبرة في الأمور التعليمية والبيداغوجية من أساتذة سابقين ومدراء ثانويات كما شارك الباحث في الملاحظة مع بعض المفتشين التربويين أثناء

قيامهم بمهمة ترسيمهم بحضور المدرسين الجدد .

وقد كشف تطبيق هذه البطاقة التقييمية عن نتائج جد هامة تعبر عن فعالية اكتساب الخبرة التربوية في مهنة التعليم ، سيأتي ذكرها في الفصل السادس من هذا البحث .

سادسا : الاختبار التحصيلي الموضوعي :

يعد الاختبار الموضوعي تطويرا لطرق التقييم ، وقضاء على الاختبارات الانشائية أو اختبارات المقال لضعف تمثيلها لمحتوى المنهج وعدم ثبات التقدير أو التقييم المستحق للتلميذ . " وسميت الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم لأنّ طريقة التصحيح فيها تمّ تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار ، مما يمكن المصحح بأن يكون موضوعيا ." (1)

ويتضمن هذا النوع من الاختبارات على أسئلة يهدف تقييم المعرفة التي تحتاج الى استخدام الذاكرة ، وأخرى يهدف تقييم مدى الفهم أو الاستيعاب ، وثالثة تتطلب من التلميذ ابراز قدرته على تطبيق المعرفة التي فهمها في مواقف تعليمية جيدة .

ولئن كانت هذه هي أغراض التقييم عن طريق الاختبارات الموضوعية ، فإنّ الباحث استطاع أن يصمم اختبارا تحصيليا موضوعيا يشتمل على أربعة مجاميع من الأسئلة : (2)

1) — اختبار الصواب والخطأ ، ويتكون من (10) أسئلة ، يجيب التلميذ على كل منها بحرف (ص) أو (خ) .

2) — اختبار التكميل ، ويشمل مجموعة من العبارات الناقصة التي تحتاج من المجيب تكميلها بما يناسبها .

---

(1) د . جودت أحمد سعادة / مناهج الدراسات الاجتماعية / ص 550 (ذكر)

(2) المرجع : كتاب العلوم الطبيعية — المقرر للسنة الثانية ثانوي نشر المعهد التربوي الوطني بعنوان (المملكة الحيوانية — تشريح ودراسة) تأليف حسن القيسي نصر ويحيى الدين صالح علي .

3) — اختبار الاختيار من متعدد ، وهو عبارة عن مجموعة من العبارات تتضمن تحتوي إجابات مختلفة ، يتطلب من المجيب البحث عن الصحيح منها .

4) — أسئلة التطبيق : وتمثل مجموعة من الاسئلة التي تحتاج من التلميذ الاجابة عنها كتابة بما له علاقة بمواضيع التشريح في المخبر ومتطلباته .(1)

زمن الإختبار :

تطلب تطبيق هذا الاختبار الموضوعي مع التلاميذ ، وبعد قراءة التعليمات ، مدة زمنية محددة تقدر بـ 30 دقيقة .

*** — دراسة صدق وثبات الاختبار الموضوعي :**

أ — صدق الاختبار :

يقصد بصدق الاختبار مدى صحته في قياس ما وضع لقياسه "وطريقة معاملات الارتباط من أدق الطرق المعروفة لحساب الصدق"(2) لهذا التجأ الباحث في دراسة صدق الاختبار الموضوعي الى استخدام معامل الإرتباط بين معدل النتيجتين للتطبيقين الاول والثاني ونتيجة التلاميذ في الثلاثي الثاني من سنة 34 / 1935 نقلا عن دفاتر الادارة فوجده يساوي 0،721 كما اتجه الباحث قبل دراسة الصدق التلازمي الى دراسة صدق المحتوى ويقصد به تحليل الافكار والاسئلة المتواجدة ضمن الاختبار ودراستها لغويا وعلميا حتى تتجلى مدى سهولة فهمها من طرف التلاميذ ، ومعرفة ما اذا كانت تتماشى والبرنامج المقرر لهم ، وفي هذا الشأن تم اشراك مجموعة من الاساتذة المختصين في العلوم الطبيعية كما تم عرض

---

(1) اطلع على ملف الاختبار الموضوعي في الملاحق ص: 250 .

(2) علم النفس الاحصائي / فؤاد البهي السيد — ص 557 . (ذكر) .

الاختبار وهو مسودة على أحد المفتشين العاملين في العلوم الطبيعية لدراسة اجزائه ، ومدى تلاؤمها مع محتوى المنهج المقرر للسنة الثانية ثانوي ، وبعد تصحيح شامل لأجزاء الاختبار تقرر أنه صالح لقياس وحدات المنهج .

<u>ب ـ ثبات الاختبار :</u>

ويقصد بالثبات : الحصول على نتيجة ثابتة خلال التطبيقين الأول والثاني للاختبار ، وخير طريقة لدراسة الثبات هي طريقة اعادة الاختبار[1] وتقوم فكرة هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم اعادة إجراء نفس الإختبار على نفس مجموعة الأفراد بعد مضي فترة زمنية ، وهكذا يحصل كل فرد على درجة في الاجراء الاول للاختبار وعلى درجة أخرى في الاجراء الثاني للاختبار وعندما ترصد هذه الدرجات ونحسب معامل ارتباط درجات المرة الاولى بدرجات المرة الثانية ، نحصل بذلك على معامل ثبات الاختبار ، وقد وجده الباحث في هذه الدراسة مساويا الى 0،85 وهي قيمة ذات دلالة احصائية عالية ، اذ تتراوح حدودها بين مستوى ثقة 98، 0 كحد أعلى ومستوى شك 30، 0 كحد أدنى .

---

(1) علم النفس الاحصائي / فؤاد البهي السيد ص 519 . (ذكر) .

نتائج دراسة ثبات الاختبار
الموضوعي لمادة العلوم الطبيعية
للسنة الثانية ثانوي

الافراد	التحصيل		الانحراف المعياري		الخطأ المعياري		معامل الارتباط	النسبة الحرجة	دلالتها	الفروق لصالح
	التطبيق الاول	التطبيق الثاني	التطبيق الاول	التطبيق الثاني	التطبيق الاول	التطبيق الثاني				
25	234	243	2،52	2،42	0،504	0،434	0،35	1،717	0،98	التطبيق الثاني

سابعـا : الاستفتـاء الموجـه للتلاميـذ :

لقـد استنتـج الباحـث مـن دراسـة الدكتـورة " رمزية الغريب " أنـه يمكـن تقييـم المـدرس عـن طريـق معرفـة رأي تلاميـذه فيـه [1] مما دعاه الـى محاولـة التأكـد مـن أثـر ضعـف تكويـن المـدرس علـى مستـوى تفكير تلاميـذه ، والتغذيـة الرجعيـة التـي تنجـم عـن احتكاكـه بهـم ، وذلـك عـن طريـق استفتـاء آرائهـم حـول مـدرس مـادة العلـوم الطبيعية .

ويتكون الاستفتـاء ـ مـن 25 عبـارة ، طلـب مـن التلاميـذ الاجابـة عنهـا بـ (نعـم) أو (لا) ويهـدف الباحـث مـن ورائـه الـى معرفـة اتجاهـم نحـو المـادة التـي يدرسهـا لهـم هـذا المـدرس ، ونحـو سلوكـه معهـم ، ثـم معرفـة اتجاهـم نحـو طريقته وأسلوبـه فـي التدريس [2] .

وانبثقـت عـن تطبيـق الاستفتـاء ، نتائـج معتبـرة سيأتـي ذكرهـا في الفصـل السـابع .

ولقـد قـام الباحـث بدراسـة صـدق وثبـات الاستفتـاء بهـدف التأكـد مـن مـدى قياسـه لاتجاهـات التلاميـذ وصدقـه فـي الدلالـة علـى صحـة أحـد الفـروض [3] ، فلجـأ فـي بدايـة الامـر الـى دراسـة وتحليـل العبـارات لفهـم محتواهـا وغرضهـا وتبسيـط معناهـا حتـى لا تـؤدي الـى مفاهيـم أخـرى .

ونتـج عـن تطبيـق الطـرق الاحصائيـة علـى نتائـج الاستفتـاء التأكـد مـن ثبـات الاستفتـاء عنـد معامـل جيـد يسـاوي 0،952 لمستـوى ثقـة 0،99 وشـك 0،73 كمـا بحـث عـن معامـل الصـدق الذاتـي فوجـد أنـه يسـاوي 0،975 ، مما يـدل علـى أنـه قابـل لقياس أهدافه

---

(1) اطلـع على دراسـة رمزيـة الغريـب ، ص 73 مـن هـذا البحـث .
(2) اطلـع علـى الاستفتاء بالمـلاحـق .
(3) ارجـع الـى فـروض البحـث ، ص 21 / 22 .

ج — التقنيات الاحصائية :

تتطلب أي دراسة مقارنة تقوم بين مجموعات مختلفة ، اللجوء إلى العديد من التقنيات الإحصائية التي تمكّن الباحث من معرفة مقدار الفروق ، أو التماثل ومستوى دلالتها الإحصائية .

ولذلك فإنّ الباحث قد استخدم في هذه الدراسة (6) ستة تقنيات احصائية ، يمكن ذكرها فيما يلي :

أولا / حساب المتوسط الحسابي : $م = \frac{مجـ س}{ن}$ (1)

وقد استخدمه الباحث لحساب متوسطات درجات التلاميذ في الاختبار الموضوعي لدراسة صدقه وثباته .

ثانيا / الإنحراف المعياري : $ع = \sqrt{\frac{مجـ ح^2}{ن}}$

وقد استخدم كخطوة تمهيدية لحساب الخطأ المعياري لتطبيقه في حساب النسبة الحرجة لمعرفة مدى الثقة في الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ .

ثالثا : حساب معامل الارتباط : وهو المعامل الذي يصف نوع العلاقة بين متغيرين ، وتنحصر قيمته بين (+ 1 و — 1) ، وذلك باستخدام القانون التالي :(2)

$$ر = \frac{ن \cdot مجـ س ص - مجـ س \cdot مجـ ص}{\sqrt{\left[ن \cdot مجـ س^2 - (مجـ س)^2\right]\left[ن \cdot مجـ ص^2 - (مجـ ص)^2\right]}}$$

وقد درس معامل الارتباط لمعرفة ثبات الاختبار .

---

(1) د . السيد محمد خيري / الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . دار الفكر العربي . القاهرة 1956، ص 35 .

(2) نفس المرجع ص 153 .

رابعـا : حسـاب النسـب المئويـة للتكـرارات ، وذلـك لأجـل المقارنـة الاوليـة بيـن النتائـج الأساسيـة فـي البحـث .

خامسـا : حسـاب القيمـة الكاريـة للفـروق ($كا^2$) ، وهـي تعـد مـن أهـم اختبـارات الدلالـة الاحصائيـة وأكثرهـا شيوعـا ، كمـا أنهـا مقيـاس لمـدى اختـلاف التكـرار المشاهـد (أو الواقعـي) عـن التكـرار المحتمـل (أو المتوقـع) (1).

وقـد حسبـت القيمـة الكاريـة لكـل مـن اجابـات الطلبـة والمتخرجيـن حـول استمـارة البحـث ، كمـا حسبـت لنتائـج تطبيـق (بطاقـة تقييـم المعلـم) علـى المتخرجيـن بنوعيهـم وأيضـا لإستقصـاء اتجاهـات التلاميـذ نحوهـم ، وذلـك باستخـدام أحـد القانونيـن تبعـا لنوعيـة النتائـج :

القانـون الرباعـي : $كا^2 = \frac{ن\,(ب\,ج - أ\,د)}{(أ + ب)\,(ج + د)\,(أ + ج)\,(ب + د)}$

قانـون ن × ن : $كا^2 = \frac{مج\,(ت_و - ت_م)^2}{ت_م}$

سادسـا : حسـاب قيمـة(ت) لدلالـة فـروق المتوسطـات :

وهـي أكثـر الاختبـارات استخدامـا فـي الأبحـاث النفسيـة والتربويـة ، خصوصـا فـي الكشـف عـن الفـروق بيـن تحصيـل مجموعتيـن فـي مـادة دراسيـة مـا ، والمفاضلـة بيـن طريقتيـن مـن طـرق التدريـس ، ومعرفـة مـدى مـا يحـدث مـن تغيـر فـي سلـوك الافـراد نتيجـة لتعرضهـم لمؤثـر معيـن (2).

وقـد طبـق الباحـث اختبـار ت ، الـذي قانونـه $ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$ علـى نتائـج تطبيـق الاختبـار التحصيلـي الموضوعـي بيـن التلاميـذ : الذيـن يدرسـون علـى أيـدي خريجيـن لهـم خبـرة سابقـة فـي التعليـم ، والتلاميـذ الذيـن يدرسـون علـى أيدي خريجين ليست لهـم خبـرة سابقـة بذلـك .

---

(1) د . فؤاد البهي السيد / علم النفس الاحصائي . ص 498 (ذكر) .
(2) نفـس المرجع ، ص 454 .
(3) نفـس المرجع، ص 467 .

الفصل الخامس

النتائج (1)

وضعية التكوين التربوي بالمدرسة العليا للأساتذة

اذا كانت التربية المقارنة ترتكز أساسا على إبراز أوجه الشبه والإختلاف بين النظام التعليمية لمجتمعات مختلفة قصد الإستفادة من الشروط الإيجابية في تعديل النظام الضعيفة فإنّ استقراء العوامل المتواجدة بهذه النظام من الشروط المتبعة في تحقيق الغاية السابقة .

ولذلك فإنّ الباحث قصد الاستفادة عند تحليله لنتائج هذا الفصل من نظريه "نيكولا هانس" وطريقته في تحليل النظام التربوية (1) فبالإضافة إلى دراسة الوثائق والتقارير المتعلقة بالتكوين التربوي الموجه الى الطلبة المدرسين "وتحليلها ، قام الباحث وفقا لنظرية السابقة بتوزيع استمارة على أفراد العينة المختارة في الدراسة بهدف تقصي الحقائق المكملة ، وإحصاء نسبة الراغبين منهم على التكوين الموجّه لهم ، ومعرفة مستواه ودرجة تحقيقه لأهداف السياسة التربوية المسطّرة .

وذلك لا يستدل الان على وضعية التكوين التربوي بالمدرسة العليا للأساتذة في الجزائر ، بدأ بتحليل دوافع المترشحين الى مهنة التدريس وأساليب الإختيار والتوجيه المعتمدة في ذلك ، الى غاية معرفة مردود التكوين وتحليل الظروف التاريخية والمادية التي أدت اليه .

وفي هذا الإطار يمكننا القول أن العلاقة بين دوافع الامتهان في التعليم وبين نوعية الجهود المبذولة أثناء التحصيل التربوي من مقولات فرضية الباحثين . حيث نجد هم نتيجة لهذا الربط يدرسون الدوافع التي أدت بالمتكونين في المدارس العليا للمعلمين الى اختيار مهنة التدريس قصد الوصول الى عوامل الجهود المبذولة ، ومستوى مردودها التربوي (2) .

---

(1) اطلع على ذلك في نظرية البحث ص : 24 .

(2) اطلع في ذلك على دراسة الباحث" جورج ستيون " بالفصل الثاني ، من هذا البحث ، ص 76 .

ولذلك ، فانه لمعرفة مدى اهتمام أفراد عينة البحث بتكوينهم ومدى جدوى المدرسة لتحقيق الغاية منه نحتاج الى معرفة دوافعهم وميولهم واتجاهاتهم نحو طبيعة التكوين بالمدرسة العليا للاساتذة بعد مضي عشرين سنة على تأسيسها [1] وهو ما دفع الباحث الى تقنين أسئلة للكشف عنها من خلال تطبيق استمارة البحث على المتكونين (الطلبة والمتخرجين) .

ونظرا لذلك نقدم الجدول رقم 1 الذي يعبّر عن مدى رغبة المتكونين في متابعة تكوينهم بهذه المدرسة .

الجدول رقم 1

" يبين نسبة الذين اختاروا المدرسة العليا برغبة "

العينة / الاختيار برغبة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا 2
الطلبة	70	70	30	30	* 0،959
المتخرجون	31	62	19	38	

حيث أن ت = التكرار ، % = النسبة المئوية للتكرار .
كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين .
* = دالة عند مستوى 0،05 عند درجة حرية = 1 .

يتبين لنا من الجدول رقم 1 ، أن الذين اختاروا التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة برغبتهم يمثلون 70 % من أفراد عينة الطالبة و 62 % من عينة المتخرجين . ومن دوافع اختيارهم لذلك ، الموهبة التربوية ، حيث احتلّت المرتبة الأولى ، ثمّ

(1) الفترة ما بين 1965 ... 1985 .

قرب السكن من المدرسة في المرتبة الثانية . بينما احتل الدافع المادي المرتبة الثالثة والأخيرة من دوافع الإختيار بدرجة بسيطة .

في حين أن هناك نسبة هامة ممن لم يختاروا الدراسة بهذه المدرسة من رغبة وقناعة ، وإنما دفعتهم الى ذلك الحاجة المادية الملحة والظروف الاجتماعية الصعبة ، وكذا الفشل في الدراسة الجامعية ، مما جعل البعض يطلبون الانتماء الى المدرسة العليا ، مضطرين لإختصار طريق المعرفة والتعلم ، وتعادل نسبة هؤلاء على التوالي 30 % من الطلبة و 36 % من الخريجين .

وتتفق دوافع الإختيار هذه مع ما أشار اليه الدكتور " رونيه أوبير " في كتابه التربية العامة بقوله : " ان أسبابا اقتصادية ، وأسبابا ترجع الى الجاه ، وأسبابا ترجع الى الحاجة للتقليد ، هي التي تكون في معظم الاحيان الموهبة التربوية أو تحل محلها ." (1)

وبالكشف عن قيمة الفروق (كا^2) لتلك النتائج المجدولة نجد أنها دالة عند مستوى ثقة 0،50 وهي دلالة ضعيفة لوجود الفروق بين العينتين ، مما يؤكد تقاربهما فيما أشير اليه .

ولما كان الباحثون يقررون بأنه " لحدوث عملية التعلم لا بد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي الى اشباع الحاجة " (2). فان الرغبة اذن عامل أساسي لبذل الجهود وتحقيق الغايات . فاذا ما

---

(1) د / رونيه أوبير / التربية العامة — ترجمة الدكتور عبد الله عبد الدائم — دار العلم للملايين بيروت (ط 3) 1977 ص 730 .

(2) د / عبد الرحمن عيسوي / علم النفس بين النظرية والتطبيق / دار النهضة العربية بيروت 1984 ص 193 .

توفرت لدى المتكونين ، كانت دافعا له في اكتشاف الحقائق العلمية والسبب الذي بررة المنافسة ، رة المنيسة رابراز امكانياته في ذلك .

وفي محاولة ثانية للكشف عن مدى تحمس أفراد العينتين للتدريس بالمرحلة الثانوية ، امكننا الحصول على نتيجة ذات أهمية ، يمكن عرضها في الجدول الموالي

الجدول رقم 2

يخص الذين يودون التدريس بالتعليم الثانوي

العينة / أريد أن أكون مدرسا بالتعليم الثانوي	نعم		لا		قيمة كا 2
	ت	%	ت	%	
الطلبة	55	65	35	35	* 0،130
المتخرجون	31	62	19	33	

حيث أن : ت = التكرار
% = النسبة المئوية
كا 2 = قيمة الفروق
* = دالة عند مستوى 0،05 بدرجة حرية = 1

إنّ دراسة النتائج المجدولة لأفراد العينتين بالجدول رقم 2 ، تكشف لنا عن وجود نسبة متوسم متحمسة في المنظومة التربوية ، دون أن تبدي استعدادا للتعليم بالمرحلة الثانوية ، إذ أبدى 65 % من الطلبة و 62 % من المتخرجين حماسا للتدريس بالمدارس الثانوية ، في حين أظهر منهم على التوالي 35 % و 33 % عدم اقبال على ذلك وقد أفرت هذه النتيجة على وجود فروق ضعيفة بين العينتين دالة عند مستوى ثقة 30 ، 0 وهو ما يؤكد على أنّ الترشيح للمدرسة العليا لا يتسم بشروط مقنّنة أو مرشحة ، أي لا تحدده مقاييس نفسية وموضوعية لمعرفة امكانيات واستعدادات وميول الافراد الى مزاولة التدريس عدا مقياس شهادة البكالوريا أو ما يعادلها .

ومما يلاحظ في هذا المجال أنه لم يحدث أيّ تغيير أو تعديل في شروط القبول منذ سنة 1965 ؛ حيث أن مقاييس الترشيح بقيت على حالها طوال هذه الفترة [1] مما يؤكد تواجد نقص في أساليب الإختيار والتوجيه التربوي المعمول بها في المدرسة العليا للأساتذة .

وإذا ما تتبعنا المستويات التعليمية لأفراد العينتين ، نجد أن نسبة معينة من المتكونين بالمدرسة والمتخرجين منها ليست لهم مؤهلات أو شهادات تعليمية سوى المستوى الدراسي وهو ما توضحه الشواهد الإحصائية الموضوعة بالجدول التالي :

الجدول رقم 3

المستويات التعليمية لافراد العينتين

العينة / الشهادة التعليمية	ش.ت.م ت	ش.ت.م %	بكالوريا ت	بكالوريا %	شهادات أخرى أو ليسانس ت	شهادات أخرى أو ليسانس %	قيمة كا 2 (2)
الطالبة	43	43	39	39	08	08	* 49،451
المتخرجون	26	54	34	58	48	36	

حيث أن : ش.ت.م = شهادة التعليم المتوسط

ت = تكرار

% = النسبة المئوية

كا 2 = قيمة الفروق

* = دالة عند مستوى 0،001 بدرجة حرية = 2

يتضح لنا من الجدول رقم 3 ـ أن الذين تحصلوا على شهادة التعليم المتوسط يعادلون 48 % من الطالبة و 54 % من المتخرجين . في حين أن حاملي البكالوريا يساوون 39 %

---

(1) المرسوم 65 / 171 بالجريدة الرسمية : اطلع في ذلك على شروط القبول بالمدرسة العليا للأساتذة / الفصل الاول ص :

(2) ليانس بالنسبة للمتخرجين .

من الطلبة و 68 % من المتخرجين . مما يشير الى أن هناك من المتكونين من التحق بالمدرسة ، دون حصولهم على شهادة البكالوريا ، بل بعد حصولهم على شهادة معادلة لها ، كما أن هناك من انتقل اليها من المعاهد التكنولوجية للتربية ، وقد دلت الدراسة الاحصائية على وجود فروق بين العينتين دالة عند مستوى ثقة 0,001 ، ويمكن تعليل ذلك الفرق بين الطلبة والمتخرجين الى توفر أفضلية في القبول لحاملي البكالوريا من المترشحين للمدرسة في السنوات الاخيرة .

كما أن التخرج من المدرسة غير مرهون بالحصول على شهادة الليسانس . اذ أحيانا ما يكتفي المتكونون بحصولهم على أغلب الوحدات المقررة ليتم تعيينهم بإحدى الثانويات ، على أن يبقى ترسيمهم في التعليم متوقفا على حصولهم لتلك الشهادة وقد يبقى الخريج على هذا الوضع مدة أربع أو خمس سنوات وتشير الاحصائيات الى أن الذين تحصلوا على شهادة الليسانس من المتخرجين يساوون 36 % . في حين أن من تخرج منهم دون حصولهم عليها يساوون 14 %[1] وهو ما يؤكد أن التخرج من المدرسة العليا — في بعض الحالات لا يكون مبنيا على أسس سليمة مما قد يولد بعض الآثار السلبية في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي .

إنه من الجدير بنا — قبل التعرض لانعكاسات التكوين وتحليل أبعاده — أن نتعرف على اتجاه المتكونين نحو المدرسة العليا والمناهج التربوية المعطاة لهم ونحو الاساتذة الذين يكونونهم .

---

(1) أنظر في ذلك على الجدول رقم 3 .

1 ـ اتّجاه المتكونين نحو المدرسة العليا للاساتذة :

إذا كانت المدرسة في نظر المربين مؤسسة اجتماعية تربوية تسهم في بناء حضارة المجتمعات (1)، فإنّه من الملزم إذن ، أن نتعرف على نظرة المتكونين للمدرسة العليا للاساتذة ، قصد معرفة عيوبها ومزاياها من خلال معرفة اتجاه المتكونين نحوها والتعرف على مدى ارتياحهم واطمئنانهم لها . ولذلك نقدم الجدول الموالي :

الجدول رقم 4

يخص الذين يشعرون بالراحة والاطمئنان للمدرسة

أشعر بالراحة والاطمئنان في العينة	بشكل تام		بشكل متوسط		بشكل ضعيف		قيمة كا 2
	ت	%	ت	%	ت	%	
الطالبة	24	24	57	57	19	19	* 2 ،296
المتخرجون	15	30	22	44	13	26	

حيث أن : ت = التكرار

% = النسبة المئوية

كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين

(*) = دالة عند مستوى 0 ،05 بدرجة حرية = 2

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم 4 أن 24 % من الطالبة و 30 % من المتخرجين قد أظهروا ارتياحا واطمئنانا تاما للمدرسة العليا للاساتذة في مقابل 57 % و 44 % على التوالي ، ممن أظهروا ارتياحا متوسطا . في حين ذهبت نسبة 19 % من الطالبة و 26 % من المتخرجين الى القول بأن شعورهم في ذلك ضعيف ، وقد كشف لنا التحليل الاحصائي لهذه النتيجة

(1) ارجع الى تحديد مفهوم المدرسة في الفصل الثالث من هذا البحث الصفحة : 95 .

باستخدام (قانون كا²) الفرق المتواجد بين العينتين عند مستوى 0.05، وهي دلالة ضعيفة للفروق، مما يؤكد اتفاق أفراد العينتين في مستوى الشعور بالاطمئنان لمدرستهم، كما أن الشواهد الاحصائية تثبت أن النسبة الغالبة من المتكونين لهم نظرة متفائلة نحو مدرستهم.

ولئن كان علماء التربية يولون أهمية للنوعية التربوية لتحقيق أهداف التربية فإنهم في نفس الوقت لا ينكرون أهمية المدرسة ومناخها التربوي في اكتساب المتكونين الثقة والسعي وراء التعلم، وقد وصف (مونتانيي) المدرسة المثالية والنموذجية بأنها هي التي يمتاز جوها المدرسي بالطمأنينة حيث لا وجود للعنف ولا للالم وهي التي تهتم بشخصية المتكونين فتعدهم موطنا للفرح والبهجة والاناقة [1]. كما يؤكد (ديوي) ذلك بقوله " ليست المدرسة مكانا للتلقين معلومات وتكوين عادات من أجل مستقبل بعيد فحسب، بل هي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية [2]. ولذلك فإنه قد أعطى للمدرسة أهمية كبرى في تنمية قدرات المتعلم، واعتبرها مكانا لتنمية تفاعله الاجتماعي وبذلك يتعزز انتماؤه الى المدرسة.

وفي محاولة للكشف عن مدى سعادة المتكونين بانتمائهم الى المدرسة العليا، امكننا الحصول على الشواهد الاحصائية التالية التي نجملها في الجدول الموالي رقم 5 :

---

(1) عن كتاب " اعلام التربية " (حياتهم آثارهم) تأليف : أنطوان الخوري دار الكتاب اللبناني 1964 ، ص 77 .

(2) " جون ديوي " المدرسة والمجتمع / ترجمة أحمد حسن عبد الرحيم / دار مكتبة الحياة 1964 / ص 10 .

الجـــدول رقـــم 5

" مدى سعـــادة المتكونيـــن بانتمائهـــم الـى المدرســة العليـا "

يسعدني الانتماء / العينة	بدرجة قوية		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		قيمة كا^2
	ت	%	ت	%	ت	%	
الطالبــــة	25	25	54	54	21	21	* 0,364
الخريجـون	15	30	23	46	12	24	

حيث أن : ت = التكـرار .

% = النسبة المئويـة

كا^2 = قيمـة الفـروق بين العينتيـن

* = دالة عند مستـوى 70، 0 بدرجة حرية= 2

يتجلـى لنـا مـن النتائـــج المجدولـــة بالجـدول رقـم 5 ــ أن نسبـة 25 % مـن الطـــلاب و 30 % مـن الخريجيـن يسعدهـــم الانتمـاء الـى المدرســـة العليـــا للاساتـــذة بدرجـة قويـــة فـي مقـابـــل 54 % و 46 % علـى التـوالـــي يسعـدهـــم ذلـك بدرجـــة متوسطـــة . فـــي حيـــن أن مـن ذهبـوا الـى الاشـارة بـأن انتمـاءهـم لهـا يسعدهـم بدرجـــة ضئيلـة لا يتعـــدون علـى التوالـــي 21 % و 24 % .

وبالكشـف عـن قيمـة كا^2 لهـذه النتيجـــة نجـــد أنهـا دالـــــة لمستـــوى 70 ، 0 وهـي دلالـــة تبرهـــن علـــى مـــدى تقـارب أفـــراد العينتيـــن فـي درجـة انتمائهـــم الـى تلـك المدرســـة .

ويظهـــر لنـــا مـن خـلال النتائـــج السالفـــة أن النسبـــة الغالبـة مـن المتكونيـن (طلبـة وخريجيـن) كـان لديهـم شعـور طيـــب اتجـــاه مدرستهـــم بالرغـــم مـن تواجـــد بعـض النقـائـص بهـــا .

اذ أعربـوا عـــن رغبتهـــم فـي المساهمـــة لاجـل تطويـرهـا والقضـاء علـى عيوبهـــا ، فـارتـــأوا أنـــه مـــن الضـــروري أن تجـــرى بهـــا اصـلاحــــات لتتكيـف مـع التطـــور الحضـاري الملحـوظ ولتصبـح قـادرة

أكثر على تحقيق غاياتها ، كما أشاروا الى أن حالة القاعات التي يدرسون بها تحتاج الى تحديد لاكثيرة لكي تنسجم مع أهدافها التربوية والتعليمية .

الجدول رقم 6

" يبين مستوى ملاءمة حالة قاعات الدراسة "

حالة القاعات / العينة	ملائمة ت	ملائمة %	متوسطة ت	متوسطة %	غيرملائمة ت	غيرملائمة %	قيمة كا 2
الالبسة	7	7	45	45	47	47	3،313 *
الخريجون	3	15	23	46	19	38	

حيث أن : ت = التكرار

% = النسبة المئوية

كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين

* = دالة عند مستوى 20، 0 بدرجة حرية = 2

ان ما يبينه الجدول رقم 6 هو أن 45 % من الالبسة والخريجين على السواء لاحظوا بأن حالة القاعات المتواجدة بالدرسة متوسطة ، في حين ذهب ب 47 % من الالبسة و 38 % من الخريجين الى الاشارة بأنها غير ملائمة ولا تعلى لاعباء الدروس ، بينما ذهبت نسبة قليلة من أفراد العينتين ، وتساوي على التوالي 7 % و 15 % الى الاشارة بأنها ملائمة لذلك .

ولما كانت القاعات والابنية المخصصة للدراسة تمثل عنصرا من عناصر المنهج [1] فان ذلك حث الباحث على معرفة وتحليل اجابات أفراد العينتين حول وضعية القاعات التي يدرسون بها لتأكد من أنها لا تتناسب فعلا مع أهدافها التربوية ، وأمكنه ذلك من الحصول على النتائج التالية :

---

(1) انظر مرجع : هارولد سبيرز / المعلم والمنهج ص 15 (ذكر) .

الجـدول رقم 7

" مدى تناسب القاعات مع الأهداف التربوية للمدرسة العليا "

قاعات المدرسة تتناسب مع أهدافها التربوية / العينة	بشكل جيد		بشكل متوسط		بشكل ضعيف		قيمة كا 2
	ت	%	ت	%	ت	%	
الطلبـــة	07	07	47	47	45	46	3،661
الخريجــون	07	14	27	54	16	32	

حيث أن : ت = التكرار

% = النسبة المئوية

كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين

(*) = دالة عند مستوى 0،05 بدرجة حرية = 2

يتبين لنا من الجدول رقم - 7 - بأن نسبة 7 % من الطلبة و 14 % من الخريجين ارتأوا أن قاعات المدرسة تتناسب مع الأهداف التربوية بشكل جيد ، مقابل 47 % و 54 % على التوالي ارتأوا بأنها تتناسب معها بشكل متوسط بينما كانت في رأي 45 % و 32 % على التوالي ذات تناسب ضعيف معها .

ولقد كشف التحليل الاحصائي لهذه النتائج باستخدام قانون كا 2 الفروق المتواجدة بين العينتين عند مستوى ثقة 0،05 وهي دلالة ضعيفة للفرق بين المجموعتين مما يثبت تقاربهما في نظرة أفرادهما الى مدى تناسب القاعات مع الاهداف التربوية المنشودة .

وبالرجوع الى الجدول المذكور نجد أن النسبة الغالبة من المتكونين ترى وجود قصور في مستوى هذا التناسب . فذلك دليل على قصور هذا العنصر من عناصر ومقومات المنهج على أداء وظيفته .

2 - اتجاه المتكونين نحو المناهج المحسناة لهم :

اذا أخذنا بعين الاعتبار الضرورة التربوية لاعداد المناهج المدرسية فان ذلك يفهم منه جعل المنهج يخدم أهداف المجتمع ويساير تطوره .

لكن الشيء الملاحظ هو أن هذه المناهج المدرسية ارتبطت بالصبغة التعليمية التي طغت في معظمها على الجوانب التربوية ، وصارت المدارس والمعاهد كما يرى الدكتور عباسي " اهتمت بالمعلومات والخبرات التي تحتاج اليها ليضمن الفرد قوته ويحتل منصبه في الحياة الاقتصادية"(1) كما أن تطور مناهجها عبر تاريخها التربوي لم يظهر بشكل واضح كما لو كانت المعلومات ثابتة وحقائقها مطلقة .

ان العناية بالمناهج المدرسية وقدرتها على تحقيق غايات المجتمع من الامور التي دعت الباحث الى التركيز على محتوى الوحدات العلمية والتربوية المبرمجة في تكوين الطلبة المدرسيين بالمدرسة العليا للاساتذة وفعاليتها وقدرتها على تحقيق أهدافها .

وقد ضمن الباحث في ذلك عدة أسئلة ضمن استمارة البحث لمعرفة رأي المتكونين في محتوى بعض الوحدات العلمية وبالاخص منها وحدات السنة الاخيرة لكونها سنة التخرج ، وأمكنه ذلك من حصر النتائج التالية :

الجدول رقم 3

"دراسة محتوى الوحدات العلمية في نظر المتكونين "

محتوى وحدات السنة الاخيرة / العينة	جيد		متوسط		أقل من المتوسط		قيمة كا 2
	ت	%	ت	%	ت	%	
الطلبة	27	27	57	57	16	15	* 9,553
الخريجون	15	30	17	34	18	36	

(1) د / عباسي مدني / مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية / دار الشهاب باتنة 1986 . ص 310 .

حيث أن : ت = التكـرار
% = النسبة المئويـة
كا^2 = قيمة الفروق بين العينتيـن
* = دالة عند مستوى 01، 0 و 73، 0 ثقة بدرجة
حرية = 2 .

يتضح لنا من الجدول رقم 8 أن محتوى وحدات السنـة الاخيـرة كـان جيـدا فـي نظـر 37 % من الطلبة و 30 % من الخريجين بينما كان المحتوى متوسطا في نظر 57 % و 34 % على التوالي في حين أن من ذهبوا الى الاشارة بأن محتوى هذه الوحدات أقل من المتوسط يساوون بالترتيب 6 % و 36 % . وبما أن حد الدلالة لدرجة حرية 2 بدرجة ثقة 99، 0 وهي 21، 9 من الجداول الاحصائية . (1)
اذن فان الفروق بين تكرارات استجابات السؤال دالة بدرجة ثقة 99، 0
ويمكن أن نحكم من خلال هذه الدلالة على أن هذا الفرق بين الفئتين في نظرتهما الى محتوى الوحدات دليل على جودة محتوى بعض الوحدات العلمية وضعف محتوى البعض الآخر .

و اذا ما أردنا معرفة مدى قدرة هذه المناهج على تحقيق الفائدة المرجوة منها ، نجد أن النسبة الغالبة من أفراد العينتين ترى أن استفادتهم منها تتراوح بين الدرجة المتوسطة والضعيفة وهو ما يوضحه الجدول رقم 9 الموالي :

الجدول رقم 9
" يوضح مستوى الاستفادة من مناهج التكوين "

مناهج وحدات السنة الاخيرة / العينة	مفيدة ت	مفيدة %	متوسطة ت	متوسطة %	غير مفيدة ت	غير مفيدة %	قيمة كا^2
الطلبة	37	37	55	55	08	08	* 20، 58
الخريجون	14	28	17	34	19	38	

(1) اطلع على الجداول الاحصائية للدكتور فؤاد البهي السيد "

حيث أن : ت = التكــرار
% = النسبــة المئويــة
كا² = قيمــة الفــروق بيــن العينتيــن .
* = دالة عند مستوى 0،05 بدرجة حرية = 2 .

ان ما تظهره النتائج الاحصائية المجدولة لافراد العينتين هو أن هذه المناهج حققت فائدتها العلمية والعملية لدى 37% قليلة من المتكونين وهو ما عبر عنه 37 % مــن الطلبة و 23 % من المتخرجين ، بينما حققت فائدة متوسطة لدى 55 % و 34 % على الترتيب ، في حين ذهب على التوالي 8 % من الطالبة و 33 % من المتخرجين الى القول بأنهم لم يستفيدوا من هذه المناهج في حياتهم المهنية . وبالكشف من قيمة كا² لهذه النتيجة نجد أنها دالة لمستوى 0،05 ، وتعد هذه الدلالة تعبيرا واضحا على وجود فروق مهمة بين الفئتين في مستوى استفادتهم مــن محتوى الوحدات العلمية التي تلقوها خلال تكوينهم . ويدل هذا الفرق على وجود تحسن نسبي في المناهج المقررة من فترة تكوينية لأخرى . لكن ذلك لا يمكن أن يكون دليلا على أن هذه المناهج قد وصلت الى مستوى تحقيق الاهداف التربوية التي تسعى اليها المدرسة العليا للاساتذة من خلال تكوينهـــا للطالبة المدرسيـــن .

بالاضافة الى ذلك فان دراسة النتائج المجدولة لافراد العينتين[1] قد كشفت عن وجود ضعف في مستوى الاعداد المعرفي ، نظرا لعدة عوامل أهمها ضعف منهجية التوزيع للوحدات على المستويات الدراسية بما يصعب على الطالب المدرس استيعابها والتركيز المطلوب والتحصيل الجيد وكذا عدم تناسب الدروس التطبيقية مع الدروس النظرية في بعض الاحيان مما سبب قلة الكفاية العلمية لدى نسبة كبيرة من المتكونين . والجدول الموالي كفيل بتوضيح ذلــــك :

الجـــــدول رقــــم 10
يلخـــص مستوى كفاية المنـاهــــج والبرامـــــج "

العينة / البرامج كافية لاعداد الاساتذة للتعليم الثانوي	كافية ت	كافية %	متوسطة ت	متوسطة %	غير كافية ت	غير كافية %	قيمة كا²
الطلبـــــــة	15	15	22	22	53	63	*1 ،538
المتخـــرجـــــــون	5	10	15	30	30	60	

حيث أن : ت = التكرار ، % = النسبة المئوية ، كا² = قيمة الفروق بين العينتين ،
* = دالة عند مستوى 0،05 بدرجة حرية = 2 .

يتبيـــن لنـــا مـــن الجـــدول رقـــم 10 بأن غالبيـــة المتكونيـــن قـــد أكـــدوا علـــى أن البرامـــج والمنـــاهـــــج المعطاة لهم بهذه المدرســة ليست

(1) اطلع في ذلك على نتائج الجدول رقـم 10 .

كافية لاعدادهم كما ساعدته للتعليم الثانوي ، وتصل نسبة المجيبين بذلك 63% من الطلبة و 60 % من المتخرجين بينما أشار على أنها حوالي 22% و 30 % على أنها متوسطة الكفاية في حين أن من ذهبوا الى الإشارة إلى أنها كافية لاعدادهم كمدرسين للمرحلة الثانوية ، لا يتعدون نسبة 15% من الطلبة و 17% من المتخرجين ، وهي نسبة ضئيلة اذا ما قارناها بما سبقها . وقد حققت هذه المقارنة بين النتائج دلالة ضعيفة لوجود فرق بين الفئتين عند مستوى 0.05 ، وهو ما يثبت تقارب نظرة المتكونين تجاه مستوى كفاية الاعداد والتكوين المعرفي الموجه لهم ، والتي يحصلون عليها ، قصد القصور على تلبية غاية السياسة التربوية التي تهدف الى تحقيق النوعية التربوية في مجال التعلم والمعرفة لدى مدرسي الأجيال الصاعدة .

3 ـ اتجاه المتكونين نحو الأستاذ المكون :

اذا ما كان التكوين موضع دراسة ومناقشة ، فانه من البديهي أن نتصور وجود ما للعامل البشري في ذلك من أهمية ، ولعل ما يؤثر في عملية التكوين فرديا يعني هذه العملية مع مجموعة من الأفراد ، فيجمع ذلك الفرد هو المكون ويجمع الأفراد الذين يتلقون التكوين على يديه هم المتكونون فالمكون أو المعلم الجيد من أهم شروط النوعية التربوية (1) ولذلك فانه ذو أهمية بالغة في تحقيق التكوين الجيد كما أن المنهج ـ حسب رأي المربين ـ لا يحقق نتائجه الا بفضل مدرس ماهر . لذا أمكن للباحث في هذه الدراسة أن يحلل نتائج الاستمارة المخصصة بدراسة اتجاه الطلبة والمتخرجين

(1) أنظر على موضوع مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية للدكتور عباس محجوب ص 63 (ذكر) .

مسر أساتذتهم بالمدرسة العليا للأساتذة ، وتحصلنا بذلك على النتائج التالية المجدولة كما يلي :

الجدول رقم 11

" يبين مستوى ارتياح المتدربين لأساتذتهم "

عدد الأساتذة الذين يستريح لهم المتدربون (ن)		الطلبة ت	الطلبة %	مدربين ت	مدربين %	قيمة كا2
معاصرين	1 — 2	80	80	38	76	0ر317 *
	3 — 4	20	20	12	24	
	5 — فاكثر	0	0	0	0	
سابقين	0 — 2	50	50	31	62	2ر701 **
	3 — 4	40	40	17	34	
	5 — فاكثر	10	10	2	4	

حيث ان ن = عدد الأساتذة .

ت= التكرار .

%= النسبة المئوية .

كا^2 : قيمة الفروق بين المجموعتين .

× = دالة عند مستوى 0ر0 لدرجة حرية = 2 .

×× = دالة عند مستوى 0ر0 لدرجة حرية=3 .

ان ما تبينه النتائج المجدولة لآراء العينتين بالجدول 11 هو أن النسبة العالية من الطرفين تستريح الى ثلث الأساتذة بالمدرسة . فقد أدلى 80% من الطلبة و 76% من المتدربين بأنهم يستريحون الى أقل من أستاذين معاصرين من مجموع الأساتذة المدرسين للسنة الدراسية . كما أكد 50% و 62% على التوالي بأنهم ميالون الى الاعجاب بأقل من أستاذين من مجموع مدرسي السنة الدراسية .

وقد كانت القيمة الاحصائية لمربع كاي دالة على التوالي عند مستوى 05ر0 و 01ر0 . ومما دلالتها تؤكد ان تقارب افراد العينتين في مستوى ارتياحهم نحو ثلث الاساتذة ، وعدم ارتياحهم نحو الثلثين الباقيين ، وذلك بطبيعة الحال راجع الى بعض الصفات التي يتصفون بها ، كالكفاءة العلمية وطريقة التدريس وطريقة المعاملة مع المتكونين .

وقد ثبت من الدراسات السابقة ونظريات المربين القدماء ان هناك " علاقة وثيقة بين استثارة العقلية المعرفية وبين استثارة الانفعالية الداخلية ، وهو ما يؤكده علم النفس الحديث ، كما تؤكده ايضا بحوث علم النفس الحديثة ، التي تدور حول ما في العمليات العقلية المعرفية من عناصر دافعية " (1) . ومعنى ذلك ان عامل ارتياح الطالب الى استاذه يساعد وراء تعلمه للمعارف واكتسابه للخبرات . ولتأكيد ذلك نحتاج الى اظهار الجدول التالي (12) الذي يتعلق بعوامل ارتياح واعجاب المتكونين بمكونيهم .

— جدول رقم 12 —

" يدل على عوامل ارتياح المتكونين واعجابهم باساتذتهم " .

عوامل الارتياح / العينة	اخلاق الاستاذ		حسن المعاملة		كفاءة الاستاذ		اسلوبه في عرض الدروس		مواظبته في الحضور		امور اخرى		قيمة كا²
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
الراضون	41	41	57	57	49	49	57	57	35	35	7	7	6ر84 ×
الخارجون	1[illegible]	23	17	34	30	60	18	36	10	2[illegible]	00	00	-

حيث

(1) د / السيد احمد عثمان/التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجي مكتبة الانجلو المصرية — القاهرة 1977 — ص 45 .

حيث أن ت = التكرار .

% = النسبة المئوية .

كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين .

(×) = دالة عند مستوى 0.05 لدرجة حرية = 5 .

لقد أبرزت آراء عينة الأساتذة المدروسة بهذا الجدول (12) أن سبب اعجاب المتكوبين ببعض الأساتذة ، واحترامهم النفسية في تقبل دروسهم والاستفادة منها يرجع الى عدة عوامل تعد في نظرهم سببا رئيسيا في اقبالهم على تلقي المعرفة والعلم على أيدي هؤلاء برغبة قوية .

لقد كانت كل من كفاءة الأستاذ التعليمية وأسلوبه في عرض الدرس أول وأهم العوامل المحددة لرغبة المتكوبين عن أساتذتهم . فقد احتلت الكفاءة اعجاب 49 % من الطالبة و 60% من الخريجين ، كما احتلت طريقة التدريس أو الأسلوب في عرض الدرس اعجاب 57 % من الطالبة و 36 % من الخريجين . وتأتي حسن المعاملة بين المكون والطلبة في المرتبة الثالثة ، حيث أجاب بذلك على التوالي 57 % و 43 % بينما كانت أخلاق الأستاذ عاملا رابعا في تحديد اعجابهم ، بناء على اجابة 47 % و 20 % على التوالي . في حين كانت المواظبة على الحضور في المرتبة الخامسة بنسبة 35 % و 20 % على الترتيب (1).

وبالكشف عن قيمة الفروق (كا 2) لهذه النتيجة نجد أنها دالة لمستوى 0.05 ، وهي دلالة ضعيفة لتواجد الفروق بين العينتين . مما يشير الى تقارب نظرتيهما في ذلك ، كما تؤكد عن أهمية المكون في ايجاد الاتجاهات الايجابية وتحبيب التكوين وطلب العلم لدى المتكوبين ، وجعلهم

---

(1) أنظر في ذلك على نتائج الجدول رقم 12 .

يعتدون بالشؤون التربوية في توجيههم للمعرفة وعجز من الاهداف الاساسية للمدرسة العليا للاساتذة .

4) المتكونون وادارة المدرسة :

لئن كنا بصدد مناقشة موضوع العلاقة التربوية القائمة بين المكونين والمتكونين خلال عملية التكوين، فإن هذا لا يعني أنّ ادارة المدرسة بعيدة عن ذلك . بل هي لب العملية ذاتها . لأن الادارة التربوية التي تقدر على تسيير مؤسستها بقدرة كافية تتمكن من تحقيق اهدافها ، كما تتجلى قدرتها على التأثير في مدى اهتمامها بأمور المتكونين والسعي وراء حل مشاكلهم التربوية والمادية من كتب وامكانيات ووسائل مخبرية . والاخذ بيد المتفوقين منهم لمساعدتهم على الابداع والتطوير .

والجدول التالي يوضح لنا اتجاه المتكونين نحو ادارة المدرسة العليا للاساتذة ومدى اهتمامها بهم :

الجدول رقم 13

" يتعلق بمدى اهتمام المدرسة العليا بالطلبة "

مستوى الاهتمام / الفئتين	اهتمام جيد		اهتمام وسط		عدم الاهتمام		قيمة كا 2
	ت	%	ت	%	ت	%	
الطلبة	06	06	56	56	38	38	2,704 *
المكونون	07	14	26	52	17	34	

حيث أن : كا2 = الفرق بين الفئتين .

* = دالة عند مستوى 0,30 لدرجة حرية = 2 .

أن تلك النتائج المجدولة تكشف عن حقيقة وجود اهتمام المدرسة العليا للأساتذة بالأساليب التدريسية . فقد أشار 6 % من الطلبة و 14 % من المتخرجين الى أن ادارة المدرسة تهتم بهم إهتماما جيدا . بينما ذهبت نسبة 56 % و 72 % على التوالي الى الاشارة بأن اهتمامها بهم متوسط . في حين ذهبت نسبة 38 % و 14 % الى القول بأنها لا تهتم بهم .

وبالكشف عن قيمة كا2 لهذه النتائج ، نجد أنها دالة عند مستوى [illegible] ، وهي دلالة ضعيفة للفروق بين الفئتين . مما يؤكد اتفاقهما في الرأي ، ويفسر ذلك أن غالبية المتكونين يرون أن اهتمام الادارة بهم يتأرجح بين درجتي الوسط والسلب . ومعنى ذلك أن هناك خللا في المنظومة التربوية للمدرسة العليا للأساتذة ، مما يُعبر عنه ضعف اهتمام المتكونين وقلة تحمسهم للدراسة وتقلص رغبتهم في تشرب المعارف والمهارات . وقد اكد لنا الباحث (كومبس) (1) " أنه لا يمكن دراسة وتحليل النسق التربوي بتجزئته ، بل باعتباره جسما متكامل الاعضاء والأجهزة التي تتفاعل فيما بينها لتولد لنا مؤشرات تعين كثيرا على فهم أثر سير هذا التفاعل " . وقد حدد كومبس الخطوات التحليلية للنسق التربوي كما يلي :

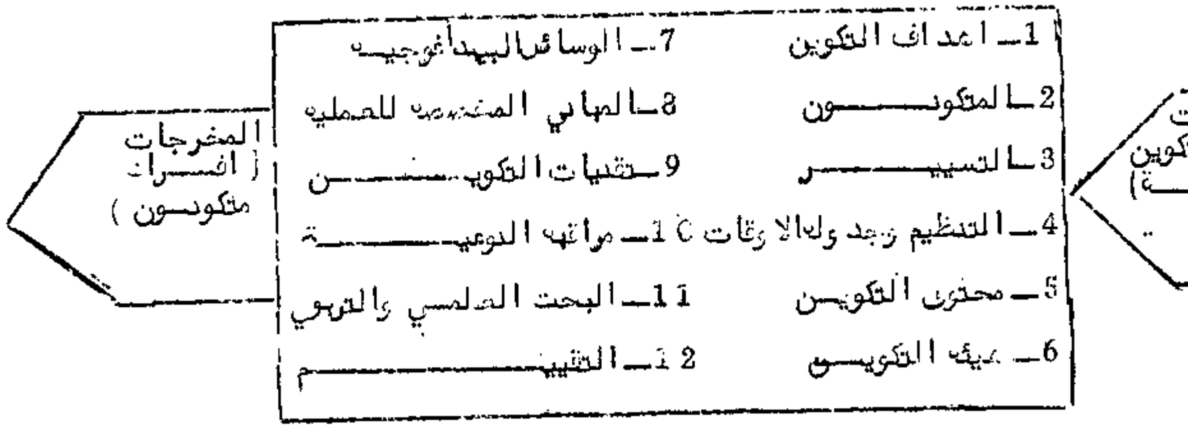
اللوحة رقم 1

---

(1) P.H. Coombs/ La crise mondiale de l'éducation (analyse de système) P.U.F 1968 Page 11.

اللوحة رقم 1

" المكونات الاساسية للنسق التربوي " (1)



ولمّا كان التسيير الاداري والبيداغوجي للمدرسة من مكونات النسق التربوي حسب " كومبس " ، فإنّ ذلك استقطب اهتمام الباحث في هذه الدراسة وحثّه على تقنين اسئلة ، يقصد من ورائها معرفة امكانيات ادارة المدرسة العليا في توجيه وتقييم طلبتها والمتخرجين منها ومساهمتها في حل مشاكلهم البداغوجية ، ونظرا لذلك نقدم الجدول الموالى :

ــ الجدول رقم 14 ــ

" يخص مساهمة الادارة في حل مشاكل الطلاب البيداغوجية"

درجة المساعدة / العينة	مساعدة قوية ت	مساعدة قوية %	مساعدة متوسطة ت	مساعدة متوسطة %	مساعدة ضعيفة ت	مساعدة ضعيفة %	قيمة كا 2
الطلبة	06	06	56	56	38	38	* 5ر733
الخريجون	06	12	18	36	26	52	

حيث أنّ : كا2 = قيمة الفروق بين العينتين .

* = دالة عند مستوى 0ر10 لدرجة حرية =2

(1) COOMBS / la crise mondiale de l'éducation (OP-cit) Page 24 .

لقد اكد 6٪ من الطلبة و12 ٪ من المتخرجين مساعدة ادارة المدرسة لهم في حل مشاكلهم البيداغوجية بصورة قوية ، لكن هذه النسب تعتبر ضئيلة جدا اذا ماقارناها مع اجابة غالبية افراد العينتين ، حيث ادلى 56٪ و 36 ٪ منهم على التوالي بأن مساعدتها لهم في ذلك متوسطة . بينما اجاب الباقون (أي 38 ٪ و 52٪ على التوالي) بأن مساعدتها لهم ضعيفة .

وعند دراسة هذه النتائج احصائيا نجد أن الفروق فيها دالة عند مستوى 0,10 وتعتبر هذه الدلالة متوسطة نسبيا ، مما يجعلها تؤكد لنا وجود اختلاف بين افراد العينتين في نظرتهم الى مستوى المساعدة التي تقدمها ادارة المدرسة لطلبتها وخريجيها من أجل حل مشاكلهم البيداغوجية ، نظرا لاختلاف الفترات الزمنية التي شملت تكوين افراد العينتين . ويشير ذلك الى وجود تحسن ملحوظ في مجهودات ادارة المدرسة بفضل التنسيق العملي مع اللجان البيداغوجية للطلبة .

ويعتبر التوزيع الجيد لأوقات الدراسة ، بحسب درجة صعوبة المواد المدّرسة ، من الأمور البيداغوجية التي لا يمكن تجاهلها أو التغافل عنها ، لما لها من اهمية في تحقيق التحصيل الجيد . لأنّ هناك اوقاتا في اليوم قد تصلح لأعطاء المحاضرات ولا تجدى بقدر كبير في اعطاء الحصص التطبيقية . ولأهمية هذه القضية امكن للباحث في هذه الدراسة أنْ يتساءل عما اذا كانت ادارة المدرسة تمنح اعتبارا للوقت الملائم للتطبيقات ، وتمكن بذلك من الحصول على النتائج التالية :

— الجدول رقم — 15 —

" مستوى العناية بأوقات الاعمال التطبيقية "

درجة الاعتبار	اعتبار جيد		اعتبار متوسط		اعتبار ضعيف		قيمة كا²
العينة	ت	%	ت	%	ت	%	
الطلبة	14	14	60	60	26	26	4,550 *
الخريجون	04	08	27	54	19	33	

حيث أن : كا² = قيمة الفروق بين العينتين .

* = دالة عند مستوى 05ر0 لدرجة حرية = 2 .

يتبين لنا من الجدول 15 أن 26 % من الطلبة و 33 % من المتخرجين يرون بأن الادارة تضع اعتبارا ضعيفا للوقت الملائم للتطبيقات بينما ذهب 60% و 54 % على التوالى الى الاشارة بتواجد اعتبار متوسط لذلك . فى حين أن من ارتأوا بأنها تضع اعتبارا جيدا لا يتعدون 14% من الطلبة و 8 % من المتخرجين . وتكشف لنا هذه النتائج عن تواجد فروق متوسطة بين العينتين دالة عند مستوى 10ر0 وقد تشير هذه الفروق الى وجود اختلاف في مستوى الاهتمام والعناية بأوقات التطبيقات من سنة دراسية الى أخرى نظرا لكون افراد العينتين قد استفادوا من التكوين بهذه المدرسة خلال فترات متباعدة من الزمن .

الى جانب العناية بحل مشاكل المتكونين البيداغوجية والاهتمام بالأوقات المناسبة للحصص التطبيقية والعملية،يمكننا التركيز على أهمية العوامل المادية في تسهيل المعرفة وتيسير اكتسابها وجودة تحصيلها . فكل من الأدوات والأجهزة اللازمة للتطبيق واجراء التجارب المخبرية وسائل فعالة لتدعيم التحصيل وترسيخه ، وعوامل دافعة وراء الحاجة الى الاكتشاف ومعرفة حقائق الكون والطبيعة ، وبالتالي تطوير البحث العلمي على جميع المستويات . ولذلك فقد حاول الباحث

معرفة ما اذا كانت ادارة المدرسة تهتم بتوفير الوسائل والامكانيات اللازمة للتطبيق واجراء التجارب المخبرية وقد اسفرت اجابات افراد العينتين في ذلك من النتائج التالية :

الجدول رقم ـ 16 ـ

" يبين مدى اهتمام الادارة بتوفير الوسائل المادية "

المستوى	أهمية كبيرة		أهمية متوسطة		أهمية ضعيفة		قيمة
العينة	ت	٪	ت	٪	ت	٪	كا 2
الطلبة	05	05	33	37	53	58	14,358*
الخريجون	13	26	13	36	19	38	

حيث أن : كا2 = قيمة الفروق بين العينتين .

* = دالة عند مستوى 0,001 درجة حرية = 2.

يتبين من نتائج الجدول 16 أن 5 ٪ من الطلبة و 26 ٪ من المتخرجين يرون بأن ادارة المدرسة تهتم بتوفير الوسائل والامكانيات اللازمة للتطبيق واجراء التجارب المخبرية بينما يشير على التوالي 37٪ و 36٪ بأن اهتمامها في ذلك متوسط . في حين أن غالبيتهم (وتتراوح نسبتهم بالترتيب 58٪ و 38٪) ذهبوا الى القول بأن اهتمامها بتوفير الوسائل المادية ضعيف . وقد أظهرت هذه النتائج وجود فروق كبيرة بين افراد العينتين ، ذات دلالة قوية عند مستوى ثقة 0,001 وبالاطلاع على نتائج الجدول نجد أن الفروق فيها لصالح المتخرجين . مما يفسر استفادتهم من هذه الأدوات والوسائل أكثر من الطلاب نظرا لقلة عددهم ، وهو مايؤكد أيضا أن هذه الامكانيات والوسائل ـ ان كانت متوفرة ـ فهي لا تكفي حاجة المتكونين مما يعرقل رغبتهم المتزايدة في البحث والتجريب .

ويذكرنا ذلك بما استرشد اليه الباحث (فستل دي كولونج)

بتركيزه على اهمية تقليص اعداد المتكونين من اجل حسن متابعتهم وتوجيههم (1) . وهي نظرة مبكرة تفطن اليها الباحث المذكور في وقت كانت فيه الحاجة ماسة الى المدرسين نظرا لازدهار التربية والتعليم في فرنسا .

لئن كان هدف التربية غير منحصر في تدعيم التحصيل فحسب وانما تعداه الى تنشيط الفكر وحب الاختراع ، وذلك بفتح المجال أمام النابغين من المتكونين وتشجيعهم بكل الوسائل والامكانيات فان ذلك كان هدفا للباحث من وراء سؤاله للمتكونين عما اذا كانت ادارة المدرسة تولي اهتماما بالطالب المجتهد وتعمل على تشجيعه ونظرا لذلك امكن الحصول على نتائج الجدول الموالي :

ـ الجدول رقم ـ 17 ـ

" يوضح مدى اهتمام ادارة المدرسة بالمجتهدين "

درجة الاهتمام	اهتمام كبير		اهتمام متوسط		عدم اهتمام		قيمة
العينة	ت	%	ت	%	ت	%	كا ²
الطلبة	05	05	27	27	63	63	8,389 *
الخريجون	06	12	10	20	34	68	

حيث أن : كا ² = قيمة الفروق بين العينتين .

* = دالة عند مستوى 0,30 لدرجة حرية = 2 .

يظهر من خلال نتائج الجدول 17 أن هناك نقصا كبيرا في الاهتمام بمجهودات الطلبة ورعاية النابغين منهم ، حيث أشار 68 % من أفراد العينتين على السواء الى عدم

---

1 ـ ارجع الى تقريره في الدراسات السابقة لهذا البحث ص 70

المدرســـة بالطلبــة المجتـــمدين منهم أو المتخرجيــن بتفـــــوق وامتيــاز . كمــا أجـاب 27 ٪ مــن الطلبــة و 20 ٪ مــن المتخرجيــن بـأن اهتمـامهـا فـي ذلـك متوسـط . في حين أن من أكـد وجــود هـذه العنـاية لا يتـعـدى ســوى 5 ٪ مـن الطلبة و 6 ٪ مــــن المتخرجيــن . وقـد أبـرز لنـا التحليــل الاحصائـي لهذه النتائـــج بدراســة قيمــة " كـا² " مستــوى الدلالـــة عنــد حـدود ثقـــة 0.05 وهــي دلالـــة ضعيفــة لتواجــد الفـــروق بيــن العينتيـــن ، ممــا يثبـت اتفـاقهمـا فـي الـرأي تجـاه انعدام الاهتمــــام .

واذا كـانت الدراسـات النفسيــة والتربـوية تؤكـد على أن التعــــزيز مـن عوامـل تغييـر الخبـرة و تـدعيم المعرفـة (1) فـإن نقـص وجـوده وقلـة العمـل بـه فـي المـدرسة العليـا للأسـاتـذة من مسببـــا ت الخمـول و التهـاون النـاجمين لـدى الكثيـر من المتـكونين ، ويعتبر ذلـك عائقـا أمـام تحـقيـق النوعيـة التـربويـة فـي مؤسساتنــا التعليميــة . خصوصـا اذا علمنـا أن المتـخرجيـن مـن تلــك المــدرسـة ، هـم القيـــادات التـي ســتتولى تعليم وتربية الاجيال الصاعـدة .

5 ـ مستـوى التكويـن التـربوي بالمدرسة :

ان التكويـن مـن أهـم مواضيـع الدراسـات التربـويـــة لمـا لـه مـن علاقـات وطيـدة بمواضيـع التعليـم والتربيـة ، والتدريب علـى ممــارسة المهـارات المختلفـة (2) . فهـو عبـارة عـن مجموعـة مـن العـوامل المرتبــطة الهادفـة لتحقيـق الهـدف التكوينـي كمـا وكيفـا . ويتطلـب ذلـك أن تكـون تلك العـوامل منسجمة فيمابينهـا ومتـوفرة بـدرجـة تسمـح بانطبـاقهـا علـى كل متـكون دون استثنـاء قصـد تمكيــن المـنظـومـة التـربويـــة مـن أن تحقـق أهـداف مسارها

---

1 ـ اطلـع في ذلـك على دراسات ثورندايك وواطسن .

(2) Jean VERNAUX / Etude systémique des actions de formation (OP-cit) P.U.F 1982 Page 13

التكويني :

وسنتطرق في هذا المجال الى معرفة اتجاه المتكونين بالمدرسة العليا للأساتذة نحو مستوى تكوينهم بصفتهم المقصودين بالعملية . لذا بامكانهم كشف طبيعة التكوين التربوي الموجّه لهم وابراز عيوبه ومزاياه . ونظرا لذلك نقدم الجدول الموالي (رقم 18) .

" اتجاه المتكونين نحو التكوين النظري "

التكوين النظري	كاف		متوسط		ضعيف		قيمة كا 2
العينة	ت	%	ت	%	ت	%	
الطلبة	10	10	59	59	31	31	1,276ر*1
الخريجون	05	10	25	50	20	40	

حيث أن : كا 2 : قيمة الفروق بين العينتين .

(*) دالة عند مستوى 70ر0لدرجة حرية=2 .

ان دراسة الشواهد الاحصائية المجدولة بالجدول رقم 18 ، تؤكد على أنّ إتجاه أفراد العينتين (طلبة وخريجين) نحو التكوين النظري الذي تلقوه بهذه المدرسة ميال الى السّلب ، فقد كان ذا مستوى متوسطا في نظر 59% من الطلبة و 50% من الخريجين ، كما كان ضعيفا وغير كاف في رأي 31% و 40% على التوالي ، في حين أنّ الذين ارتأوا بأنّ ما تحصّلوا عليه من معارف نظرية كاف لا يتعدون نسبة 10% في كلا العينتين ، وبالكشف عن قيمة كا 2 لهذه النتائج نجدها دالة عند مستوى 0.70 وهي دلالة ضعيفة للفرق بين العينتين ، مما يؤكد تقاربهما في الاتجاه نحو درجة كفاية التكوين العلمي النظري .

ونظرا لقلة الامكانيات المخبرية ، وعدم تناسبها مع اعداد المتكونين ، فان التكوين العملي هو الأخر اكتسب اتجاها سلبيا لدى أفراد العينتين كما هو مبين في الجدول التالي :

ـ الجدول رقم ـ 19 ـ

" اتجاه المتكونين نحو التكوين العملي"

التكوين العملي	جيد		متوسط		ضعيف		قيمة
العينة	ت	%	ت	%	ت	%	كا 2
الطلبة	5	5	50	50	4/5	45	2ر639*
الخريجون	5	10	19	38	26	52	

حيث انّ : كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين .

(*) دالة عند مستوى 03ر0 لدرجة حرية = 2 .

لقد كان التكوين العملي والمخبري في نظر 45 % من الطلبة و 52 % من المتخرجين ضعيفا كما أشار على التوالي 50 % و 38 % بأنهم اكتسبوا تكوينا عمليا متوسطا في حين انّ الذين ارتأوا بأنّ تكوينهم في هذا الجانب مثمرا وجيدا فهم لا يمثلون سوى نسبة قليلة جدا لا تتعدى على الترتيب 5 % و 10 % . ولقد أظهر التحليل الاحصائي لهذه النتائج انّ هناك فروقا ضعيفة بين الفئتين عند مستوى ثقة 03ر0 .

ان تلك النتائج تجعلنا نقف أمام حقيقة مؤداها انّ ضعف التكوين يجعل المتكون فاقدا الثقة في نفسه وفي قدراته وامكانياته المعرفية . وقد يدفعه ذلك الى التخوف من الفترة التي تلي مرحلة التكوين وبالأخص بالنسبة

للطلبة الذين لم يسبق لهم ان مارسوا التدريس ، وهو منا الأكده افراد العينتين عندما اراد الباحث ان يعرف مدى تصورهم لعبء المهمة التي سيمارسونها بعد تخرجهم ، وتحصل بذلك على النتائج التالية :

الجدول رقم — 20

" تصور المتكونين لعبء مهنتهم بالمدرسة الثانوية "

المهمة	سهلة		متوسطة السهولة		صعبة		قيمة كا 2
العينة	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
الطلبة	14	14	36	36	50	50	11,165 *
الخريجون	17	34	20	40	13	26	

حيث ان : كا 2 = قيمة الفروق .

(*) = دالة عند مستوى 0,01 لدرجة حرية = 2 .

يظهر من نتائج الجدول رقم — 20 — ان هناك نوعا من التخوف من ممارسة التدريس بالمرحلة الثانوية خصوصا وانها المرحلة النفسية الحاسمة التي يتميز افرادها بالحساسية وقوة الانفعالات وخصوبة الخيال وسعة التفكير(1) .

لقد كانت مهمة التدريس بهذه المرحلة صعبة في تصور 50 ٪ من الطلبة و 26 ٪ من المتخرجين كما كانت متوسطة الصعوبة في تصور 36 ٪ و 40 ٪ على التوالي . بينما ارتأى على الترتيب 14 ٪ و 34 ٪ بأن مهنتهم في ذلك سهلة . وتحمل هذه النتائج ضمنها فروقا جوهرية ذات دلالة عالية عند مستوى

---

1) اطلع في ذلك على مؤلف الدكتوران :
— منصور حسين ومصطفى زيدان / الطفل المراهق — مكتبة النهضة المصرية (ط 1) 1982م — ص (144 / 143)

ثقة 01ر0 وهي لصالح الخريجين كما تؤكد على وجود تخوف واضح من ممارسة التدريس في المرحلة الثانوية لدى الطلبة اكثر مما هو لدى الخريجين ، نظرا لعدم خبرتهم بالمهنة .

وغالبا ما يلجأ المتكونون ـ قصد معالجة الوضع وابعاد تخوفه ـ الى عملية التعويض ، وهو ما أمكن اثباته عندما تم سؤال افراد العينتين حول ما اذا كانوا يرغبون في زيادة خبرتهم بمهنة التدريس ، والجدول الموالي يوضح لنا ذلك :

ـ الجدول رقم ـ 21 ـ

" يبين رغبة المتكونين في زيادة خبرتهم بالمهنة "

زيادة الخبرة / العينة	برغبة قوية ت	برغبة قوية %	برغبة متوسطة ت	برغبة متوسطة %	الى حد ما ت	الى حد ما %	قيمة كا2
الطلبة	66	66	20	20	14	14	*1,648
الخريجون	31	62	08	16	11	22	

حيث أن : كا2 = قيمة الفروق بين العينتين .

(*) = دالة عند مستوى 05ر0 لدرجة حرية = 2 .

ان النتائج المجدولة تعبر عن وجود رغبة قوية في زيادة الخبرة بمتطلبات التدريس لدى 66 % من الطلبة و 62 % من المتخرجين ، ورغبة متوسطة لدى 20 % و 16 على التوالي في حين أن الذين لم يبدوا تخوفا من صعوبة المهنة ـ ويمثلون على الترتيب 14 % و 22 % ـ كانت رغبتهم في زيادة خبرتهم محدودة .

كما اظهر افراد العينتين حاجتهم الماسة الى بعض الجوانب المرتبطة بالتعليم والتي لم يتلقوا فكرة واضحة عنها اثناء تكوينهم بالمدرسة العليا للاساتذة ، أو لم

يتطرقوا الى دراستها ضمن الدروس النظرية والتطبيقية. والجدول الموالي يوضح لنا تلك الجوانب ونسب الاحتياج اليها :

الجدول رقم - 22 -

" يخص الجوانب التي يحتاج اليها المتكونون "

الجوانب / العينة	الجانب العلمي المعرفي		الجانب التربوي		الجانب المهني العملي		الجانب النفسي		قيمة كا 2
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
الطلبة	50	50	40	40	60	60	25	25	4,395*
الخريجون	19	33	25	50	23	46	13	36	

حيث أن : كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين .

(*) = دالة عند مستوى 0,05 لدرجة حرية = 3.

ان الحاجة الماسة الى جانب من الجوانب التعليمية تكشف عن وجود قصور في بعض عوامل عملية التكوين الموجه للطلبة المدرسين كما تبرز بصورة جلية قلة انسجام تلك العوامل وضعف تحقيقها لاهداف مسارها التكويني ولذلك نجد أن الذين هم في حاجة الى زيادة خبرتهم في الجانب العملي مثلا هو نتيجة لعدم قدرة الامكانيات البشرية والمادية المخصصة لذلك على لعب دورها المنوط بها .

ونظرا لذلك نلاحظ وجود اختلافات في مواضيع احتياج المتكونين . فقد بينت لنا نتائج الجدول رقم 22 أن حاجة افراد العينتين الى الجانب المهني العملي قد احتلت المرتبة

الأولى بناء على ما أجاب به 60٪ من الطلبة و46 ٪ من المتخرجين ، وذلك راجع الى عدم تدريب المتكونين على ممارسة هذا الجانب اثناء عملية التكوين ، حيث لا وجود للتربصات التربوية التي من المفروض أن يقوموا بها قبل تكليفهم بالتدريس الفعلي كما احتل جانب الخبرة التربوية المرتبة الثانية في احتياجات المتكونين بناء على ما أجاب به 40٪ من الطلاب و50٪ من المتخرجين . في حين أخذ الجانب العلمي المعرفي المرتبة الثالثة بنسبتي 50٪ و 33 ٪ على التوالي .

أمّا الجانب النفسي ، فيقصد به معرفة التلميذ وقدراته العقلية والانفعالية . . فقد احتل المرتبة الرابعة، وذلك بنسبة 25٪ و 36 ٪ على التوالي . وقد كشف التحليل الاحصائي لهذه النتائج وجود فروق ضعيفة ذات دلالة عند مستوى 0,30 . وهو ما يؤكد شعور افراد العينتين بالنقص الناتج عن تكوينهم بالمدرسة العليا ، والتخوف الذين سبقت الاشارة اليهما .

واذا كان الشعور بالنقص في نظر علماء النفس دعوة الى عملية التعويض . فان التعويض في هذه الحالة يظهر من خلال تخطيطات " الطالب المدرس " ومشاريعه التي يسعى من ورائها الى تأكيد ذاته وتحقيقها ضمن الزمرة التي يشاركها نفس العمل .

وفي هذا المجال أمكن للباحث أن يوجه سؤاله الى أفراد العينتين حول تخطيطهم لعملهم التربوي بعد التخرج ، وتحصل بذلك على الجدول التالي :

الجدول رقم 23

يبيّن تخطيطات المتكوّنين بعد التخرّج

العيّنة	الطلبة		المتخرّجون	
مواضيع التخطيط	ت	%	ت	%
اتباع الطرق التربوية الناجحة في توصيل المعلومات	29	29	06	12
مراعاة الفروق الفردية و مستوى التلاميذ	13	13	06	12
التحضير الجيد و الاخلاص في الدرس	29	29	05	10
تثقيف الذات لإفادة التلاميذ	12	12	05	10
الإلتزام و المواظبة و مساعدة التلاميذ	04	04	02	04
التماشي مع الأخلاق و الحضارة الاسلامية	07	07	0	0
لا يوجد تخطيط ، لعدم رغبتي في التدريس	08	08	0	0

يتبيّن لنا من خلال اجابات أفراد العيّنتين ، أنّ هناك احساسا قويّا بالضعف لدى الطلبة أكثر ممّا هو لدى المتخرّجين . حيث أبدوا تحمّسا متزايدا الى التخطيط بهدف تغطية الجوانب الناقصة في تكوينهم . و كنتيجة لذلك ارتأى 29 % من الطلبة و 12 % من المتخرّجين حاجتهم الى اتباع الطرق التربوية الناجحة في توصيل المعلومات ، و التحضير الجيّد للدروس . كما قرّر 13 % من الطلبة و 12 % من الخرّيجين ، ضرورة اهتمامهم و مراعاتهم للفروق الفردية بحسب استعدادات تلاميذهم ، و التعرّف أكثر على ميولهم و حاجاتهم و طبيعتهم النفسية . في حين قرّر 12 % و 10 % على التوالي ، الاهتمام بتنمية ثقافتهم و معرفتهم العلمية لأجل إفادة التلاميذ و اكسابهم الخبرة السليمة .

اذن نستنتج ـ من خلال تخطيطات المتكوّنين هذه ـ مدى صعوبة المهمّة التي تمّ اعدادهم لها ، كما ندرك أهمّية الدّور الذي يجب أن تلعبه المدرسة العليا للأساتذة في تكوين طلبتها .

الفصل السادس

النتائج (2)

تقييم المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة

نتائج تقييم المتخرّجين من المدرسة العليا للأساتذة

لئن أظهرت النتائج محتوى التكوين التربوي بالمدرسة العليا للأساتذة، و مستوى تحقيقه لدى أفراد العيّنتين (الطلبة و المتخرّجين) بعد مضيّ عشرين سنة من العمل التربوي و التجربة في مجال اعداد المدرّسين. فإنّ نتائج تقييم الخرّجين هي الأخرى بإمكانها أن تعرّفنا أكثر بانعكاسات هذا التكوين على كفاءة التدريس، و تعطينا صورة أوضح و أدقّ عن مدى فعالية المربّي أثناء عمله بالمدارس الثانوية. و قد اعتمد الباحث في ذلك على بطاقة الدكتور "فؤاد أبوحطب"، و هو أحد المختصّين في مجال تقييم أداء المعلّمين أثناء عملهم (1)..

و لذلك فقد تمكّن من وضع جداول تضمّ نتائج التقييم يمكن عرض أهمّها فيما يلي :

أ) من حيث الخبرة في فنّ التدريس:

إذا كانت طرق التدريس الحديثة تهتمّ بإثارة تفكير التلاميذ و تنمية ميوله و قدراته و مراعاة جوانب الخبرة (2). فإنّ الفضل في تحقيقها لهذه الغايات يرجع إلى المدرّس الذي باستطاعته أن يختبر بنفسه هذه الطرق و يختار أنسبها في توصيل المعرفة بما يلائم استعدادات تلاميذه و يحقّق أهداف درسه.

و يؤكّد الدكتور "روبيه أوبير" في كتابه "التربية العامة" : " بأن شأن العمل التربوي كشأن البحث العلمي، كلاهما يستلزم الملاءمة بين الطرائق المتّبعة و بين طبيعة الغاية التي يرجى الوصول اليها.. (3).

---

(1) اطلع على هذه البطاقة في ملاحق البحث.

(2) د / ابراهيم عصمت مطاوع / التربية العملية و أسس طرق التدريس/ دار النهضة العربية 1982 . ص 25 .

(3) روبيه أوبير /التربية العامة/ تر: عبد الله عبد الدائم/دار العلم للملايين بيروت 1977 ـ ص 597 .

و نظرا لتعدّد الطرق التعليمية ، أصبح المدرّس ملزما باتباعها في أوقاتها بحسب الظروف المتاحة له و متطلّبات الوضع التربوي في الفصل الدراسي ، و الاهداف المرجوة من وراء المادة الدراسية ، و بحسب الاهتمامات الطبيعية للتلميذ .

و في محاولة لتقييم خبرة المتخرّجين في فنّ التدريس ، أمكن للباحث استنتاج بعض الشواهد الاحصائية المتعلّقة بالطرق الممارسة من طرف الخرّجين . يمكن الاشارة اليها من خلال الجدول الموالي :

الجدول رقم 24

(طرق التدريس المتبعة من طرف الخرّيجين)

الطريقة / المتخرجون	الالقاء		النقاش		التعيين		النشاط		المشروع		الوحدات		قيمة (كا ^{2})
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المتدبون (*)	4	40	5	50	0	0	1	10	0	0	0	0	* 4
الحاديون (**)	3	30	1	10	0	0	1	10	0	0	0	0	

حيث أنّ : ت = التكرار

% = النسبة المئوية

كا ^{2} = قيمة الفروق بين العينتين

* = دالة عند 0.05 لدرجة حرية = 2

يتّضح لنا من الجدول 24 ــ أنّ هناك طريقتين أكثر استعمالا لدى أفراد العينتين ، هما طريقتا الالقاء و المناقشة .

أمّا الطرق الاخرى فهي أقلّ ممارسة .

و المقصود بطريقة الالقاء هي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرّس هو المسموع أكثر من غيره عند سرده للحقائق(1).

و هي تمتاز بأنّها تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية ، الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطّلاع . كما أنّها تمكّن المدرّس من أن يتناول

(*) المتدبون = الذين سبقت لهم الخبرة بالتدريس قبل التكوين بالمدرسة العليا .

(**) الحاديون = الذين لم تسبق لهم الخبرة بذلك .

(1) صالح عبدالعزيز / التربية وطرق التدريس (ج 1) دار المعارف بمصر 1968 ص 245

أجزاء كثيرة ، و لذلك يلجأ اليها الكثير من المبتدئين في التدريس ، لكي يحطوا كلّ ما حضّروه . و ممّا يؤخذ على هذه الطريقة هو افراطها في التجريد و المحاكمة و اللفظية ، و بذلك تدعو الى الملل و عدم استعمال التفكير .

أمّا طريقة المناقشة أو الحوار ، يتحوّل فيها الدرس الى محاورات شائقة ، ينزل فيها المدرّس الى مستوى التلميذ ، تاركا له الحرّية في ابداء آرائه و اظهار ما يجول بخاطره آخذا بزمام فكره و انتباهه كي يوجّهه الى ما يريد (1) ، و تستخدم هذه الطريقة بنجاح في دروس الاشياء و العلوم و ما شابهها .

و الملاحظ أنّ الخرّيجين العاديين أكثر تطبيقا للطريقة الاولى ، و هو ما تظهره نسبة 80 % منهم مقابل 40 % من الخرّيجين المتدربين . في حين أنّ الذين استخدموا طريقة المناقشة يساوون 10 % من العاديين مقابل 50 % من المتدربين .

بينما لم تستخدم طريقة النشاط الاّ من طرف 10 % من كلا العينتين . و تعتمد هذه الطريقة على عامل الاهتمام بالعمل اليدوي في المنهج الدراسي و الدعوة الى مبدأ الفعالية في الحصول على الخبرة و التعلّم ، حيث يتّفق ذلك مع ما يراه "ديوي" من "أنّ دراسة العلوم لا تعتبر تربوية الاّ اذا استخدمت المواد و العمليات التي صيّرت الحياة الاجتماعية الى ما هي عليه الآن"(2) .

و في مقابل ذلك بقيت الطرق الاخرى دون ممارسة من طرف أفراد العينتين . و بالكشف عن قيمة الفروق (كا^2) لنتائج الجدول نجد أنّها دالة عند مستوى 0,20 . و يمكن تفسير ذلك بوجود

---

(1) المرجع السابق ـ ص 252/250 .

(2) جون ديوي/التربية في العصر الحديث/ مكتبة النهضة المصرية 1949 ص 24 .

فروق طفيفة لصالح المتدربين ، مما يشير الى أنّ تحديد الطرق الواجب اتباعها داخل الفصل أمر تابع للخبرة العملية و الاحتكاك بالتلاميذ . فمثلما يرى" رونيه أوبير" : "أنّ ثمّة شيئا من التلقين في كلّ تربية فكرية ، لكنّ المهمّ ألاّ يغدو التلقين هو المبدأ المسيطر على طرائق التعليم "(1). و لذلك لكي ينجح الخرّيج أو المدرّس المبتدئ في آداء عمله لابدّ له أن يخاطب الاهتمامات النفسية الحقيقية للتلميذ في مختلف مراحله ، و هو ما يعوز الخرّيجين الجدد و بالأخصّ العاديين منهم .

اضافة الى طرائق التعليم ، فان الخبرة في فنّ التدريس تتجسّد في مدى وضوح أهداف الدرس التي تصبو اليها هذه الطرق . و هو ما يوضّحه الجدول الموالي رقم 26 :

الجدول رقم 26

(مستوى وضوح أهداف الدرس)

الأهداف / المتخرجون	واضحة ت	واضحة %	غامضة ت	غامضة %	متداخلة ت	متداخلة %	ناقصة ت	ناقصة %	زائدة ت	زائدة %	قيمة ($كا^2$)
المتدربون	6	60	2	20	1	10	1	10	0	0	3ر619 *
العاديون	2	20	5	50	1	10	2	20	0	0	

حيث أنّ : $كا^2$ = قيمة الفروق بين العينتين

(*) دالة عند مستوى 0ر03 لدرجة حرية= 3

لقد كانت أهداف الدرس في أغلبها واضحة لدى المتدربين أكثر لدى العاديين بنسبة 60 % مقابل 20 % . في حين كانت غامضة لدى العاديين أكثر مما هي لدى المتدربين بنسبة 50 % مقابل 20 % .

أما من حيث تداخل الاهداف ، فقد تساوت العينتان بنسبة 10 %

---

(1) رونيه أوبير/ التربية العامة (ذكر) — ص 613.

لكليهما . و تقاربتا في نقصان أهداف الدرس بنسبة 10 % من المنتدبين مقابل 20 % من العاديين . و قد كشف لنا التحليل الاحصائي أن هذه النتائج دالة عند مستوى 0ر05 ، و هي دلالة ضعيفة للفروق بين الفئتين . لكنّ عامل الخبرة بأساليب طرح الدروس و كيفيات شرحها جعل المنتدبون يتفوّقون كثيرا على زملائهم العاديين في المستوى الأوّل (أي في عامل الوضوح) .

ب - من حيث تمثيل قيم المجتمع:

انّ من مميزات الكفاءة في التدريس ، هي معرفة كيفية تمثيل قيم المجتمع و تطبيقها على مواقف الحياة العملية في الفصل . و لذلك فانّ تطبيق بطاقة التقييم ، قد كشفت لنا عن حقائق في ذلك ، يجب الاشارة اليها في الجدول التالي :

الجدول رقم 26

(درجة الاهتمام بمشكلات المجتمع)

الاهتمام / المتخرجون	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		قيمة ($كا^2$)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المنتدبون	0	0	5	50	3	30	2	20	2ر571*
العاديون	0	0	2	20	3	30	5	50	

حيث أنّ: $كا^2$ = قيمة الفروق بين العينتين
(*) دالة عند مستوى 0ر05 . د ح = 2

تشير نتائج هذا الجدول الى أنّ الاهتمام بمشكلات المجتمع أثناء الفصل ، يتفاوت تفاوتا ملحوظا بين المنتدبين و العاديين ، فيغلب هذا الاهتمام لدى 50 % من المنتدبين مقابل 20 % من العاديين بينما تساوت الفئتان بنسبة 30 % في اهتمامها بذلك من حين لآخر .

كما أن الاهتمام بواقع المجتمع يجعل المدرّس ميّالا الى تطبيق مادّته ، و أخذ أمثلتها و أدلّتها من مواقف الحياة ، لكنّ ذلك

يصعب تحقيقه الاّ مع مدرّس ماهر، يعرف كيف يستغلّ الظروف لتبليغ معلوماته . والجدول الموالي يبرز لنا مدى اهتمام المتخرّجين بتطبيق المادة على مواقف الحياة العملية :

الجدول رقم 27

(تطبيق المادة على مواقف الحياة العملية)

الاهتمام بمواقف الحياة / المتخرجون	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		قيمة (كا²)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المتدربون	1	10	3	30	6	60	0	0	7ر2 *
العاديون	0	0	2	20	3	30	5	50	

حيث أنّ : كا² = قيمة الفروق بين العينتين

(*) دالة عند مستوى ثقة 01ر0 د/ح = 3

انّ الشواهد الإحصائية ـ بالجدول 27 ـ تظهر لنا بأنّ نسبة 10 % من المتدربين مقابل لا أحد من العاديين ، كان استغلالهم لمواقف الحياة أثناء التدريس بصفة دائمة . كما يغلب ذلك لدى 30 % من المتدربين مقابل 20 % من العاديين .

ونظرا لطبيعة العينة المأخوذة في الدراسة (أي عينة مدرّسي مادة العلوم الطبيعية) ، فالوضع اذن يختلف عن المواد الأدبية والاجتماعية . ويصبح بذلك استغلال تلك المواقف أمرا محدودا . لذا نجد أنّ 60 % من المتدربين يتحيّنون الأحداث والمواقف المرتبطة بدروسهم للاستدلال بها ، مقابل 30 % من العاديين . كما أظهر الجدول السابق نتيجة ذات أهمية ، وهي أنّ 50 % من أفراد عينة العاديين يندر لديهم استغلال المواقف في تدريس المادة .

ولقد كشف التحليل الاحصائي لتلك النتائج بأنها دالة عند مستوى ثقة 01ر0 ، وهي دلالة كافية للفرق بين أفراد العينتين في مقدرتهم على استغلال المواقف أثناء التدريس ، ويرجع هذا الفرق لصالح المتدربين ، نظرا لخبرتهم السابقة بأصول التدريس .

لئن كان تطبير المادة على مواقف الحياة العمليه من الأساليب الهامة في تحقيق المعرفة وترسيخها : فانّ سلوك المعلّم داخل الفصل أكثر أهميّة في ذلك . لأنّ التلميذ يرى في مدرّسه أسوة يريد الاقتداء بها ، لذلك لابدّ على المدرّس أن يظهر بمنظور المثل ليستطيع التّأثير في التلميذ وتحقيق غاية التعليم ، ألا وهي تكوين الرجال .

الجدول رقم 28

(سلوك المعلّم داخل الفصل)

سلوك المعلم / المتخرّجون	مثل أعلى		نموذج عادي		نموذج سيّء		قيمة (كا ^{2})
	ت	%	ت	%	ت	%	
المنتدبون	2	20	7	70	1	10	1ر410*
العاديون	1	10	6	60	3	30	

حيث أنّ : كا ^{2} = قيمة الفروق بين العينتين
(*) دالة عند مستوى 0ر05 . د ح = 2

لقد دلّت الشواهد الاحصائية المستقاة من الجدول 28 أنّ نسبة 20 % من المنتدبين : مقابل 10 % من العاديين يمثّلون نموذجا أعلى في لباسهم وتصرّفاتهم وحديثهم مع تلاميذهم . في حين أنّ النسبة الغالبه من أفراد العيّنتين يمثّلون نموذجا عاديا وتتراوح نسبتهم على التوالي 70 % مقابل 60 % .

أما الذين يمثّلون نموذجا سيّئا في مظهرهم ولباسهم نجد نسبة 10 % من المنتدبين مقابل 30 % من العاديين . وهذه النتيجة الأخيرة تؤكّد لنا أنّ من مارس التدريس مدّة كافية ، يدرك مدى أهمّية المظهر والسلوك الحسن في ميدان التعليم ، ودوره في التأثير وجلب اهتمام التلميذ . فهناك اذن تكامل بين حياة المدرّس المهنيه وحياته الخاصّة ، وبين الفضائل التي يعلّمها وسلوكه الذي يتبنّاه في الحياة .

ج — من حيث الخبرة بالمادة الدراسية :

إن الخبرة بالشيء — في رأي المربين — تتولد نتيجة للإحتكاك به . لذا فمن عوامل الكفاءة في التدريس والنجاح فيه ، هو أن يكون الفرد مستوعبا للمادة الدراسية بأجزائها المختلفة وأن يكون دقيقا في عرضها وتبسيطها .

الجدول رقم 29

(مستوى الدقة في تناول المادة الدراسية)

مستوى الدقة / المتخرجون	دقيق جدا		دقيق		نوعا ما		غير دقيق		قيمة ($كا^2$)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المنتدبون	2	20	6	60	2	20	0	0	8ر235 *
العاديون	0	0	2	20	5	50	3	30	

حيث أن : $كا^2$ = قيمة الفروق بين العينتين

(*) دالة عند مستوى 05ر0 . د / ح = 3

يتضح لنا من الجدول 29 أن المنتدبين أكثر دقة من العاديين، إذ أن نسبة 60 % منهم يتصفون بالدقة إلى جانب 20 % يتصفون بالدقة الجيدة في تناول المادة الدراسية ، مقابل 20 % فقط من العاديين . في حين أن غالبية العاديين يتصفون بدقة نوعية (محدودة) ، وتبلغ نسبتهم 50 % ، كما نجد 30 % منهم غير دقيقين . وقد دل التحليل الإحصائي لهذه النتيجة أن هناك فروقا جوهرية ذات مستوى عال 05ر0 ، ترجع لصالح المنتدبين ، وذلك نظرا لخبرتهم الماضية بأساليب تناول المادة وعرضها .

أما من حيث مستوى الإحاطة والشمول في تناول المادة ، فإن تطبيق بطاقة التقييم أفادنا بالنتائج التالية :

الجدول رقم 30

(درجة الإحاطة و الشمول في تناول المادة)

الدرجة / المتخرّجون	شمول كبير ت	شمول كبير %	شمول الى حد ت	شمول الى حد %	ضحالة الى حد ما ت	ضحالة الى حد ما %	ضحالة تامة ت	ضحالة تامة %	قيمة (كا^2)
المنتدبون	1	10	8	30	1	10	0	0	* 6
العاديون	0	0	4	40	5	50	1	10	

حيث أنّ : كا^2 = قيمة الفروق بين العينتين

(*) دالة عند مستوى 02ر0 . د / ح = 3

لقد أظهر الجدول 30 اختلافات واضحة بين المنتدبين و العاديين في مستوى الإحاطة و الشمول في تناولهم للمادة . إذ أنّ النسبة الغالبة من المنتدبين و تقدّر ب 30 % تحلّت بالشمولية الى مستوى محدود ، مقابل 40 % من العاديين . كما أنّ غالبية العاديين ، أي 50 % اتّصفت احاطاتهم في تناول المادة بالضحالة الى مستوى محدود ، مقابل نسبة 10 % من المنتدبين ، و يعود ذلك الى ضعف استيعابهم للمادّة المدرّسة ، و قلّة خبرتهم بكيفيات طرحها .

د — من حيث الخبرة في العلاقات الانسانية :

انّ الاحتكاك الدائم بمجموعات التلاميذ و المدرّسين يمكّن الفرد من اكتساب فكرة واضحة عن العلاقات الانسانية و أساليب التعامل الطيّب مع المجتمع المدرسي . فالخبير بالتعليم يعدّ خبيرا بالعلاقات الانسانية ، لكونه يستخدم مختلف الأساليب اللّازمة لإستثارة المتعلّم . و يتطلّب ذلك فهم قدرات التلاميذ و استعداداتهم و ميولهم ، و فهم بيئة جماعات التلاميذ و ديناميّاتها و عوامل التفاعل الاجتماعي فيها .

والجـــدول المـوالي يبـرز لنا مدى الاختلاف في الخبرة بالعـلاقات الانسـانية بين المنتدبين والعاديين :

الجدول رقم 31
(مستويات الخبرة في العلاقات الانسانية)

العينة / المستوى	تنظيم جماعات العمل المدرسي: المنتدبون ت	المنتدبون %	العاديون ت	العاديون %	تنظيم العلاقات الاجتماعية داخل الفصل: المنتدبون ت	المنتدبون %	العاديون ت	العاديون %	قيمة (كا^2)
كبير	3	30	1	10	3	30	1	10	
عادي	6	60	7	70	6	60	7	70	1ر410 *
ضئيل	1	10	2	20	1	10	2	20	

حيث أنّ : ت= التكرار
% = النسبة المئوية
كا^2 = قيمة الفروق بين العينتين
(*) دالة عند مستوى 0ر05 . د ح = 2

يظهر من الجدول رقم 31 ، أنّ نسبة 60% من المنتدبيـن و 70% من العاديين لهم مســتوى عاد من حيث تنظيم جماعات العمل المدرسي، وهما النسبتان الغالبتان . في حين أنّ ذوي المستوى الكبير لا يتعدّون على التوالي 30% مقابل 10% . والأمر نفسه بالنسبة الى مستويات تنظيم العلاقات الاجتماعية داخل فصل الدراسة . وقد دلّ التحليل الاحصائي على أنّ الفروق بين الفئتين ضعيفة و دالة عند مستوى ثقة 0ر05 . ممّا يؤكّد تقاربهما، و يمكن تحليل ذلك بالإشارة الى أنّ تنظيم الجماعات و العلاقات داخل الفصل أمر صعب ، نظرا لكثرة التلاميذ في القسم الواحد ، مما لا يمكّن المدرّس من العناية بكلّ تلميذ و التعرّف على مشاكله وآماله .

هـ — من حيث النظام و السلطة في حجرة الدراسة :

إنّ المدرّس الذي يشعر بالكفاءة و المهارة ، يستطيع أن ينقل الى تلاميذه شعورا مماثلا من الأمن و الثّقة بالنفس ، ويتمكّن من ضبط سلوكهم و الحكم عليهم و اتخاذ قرارات متّصلة بهم . كما يتحكّم في جوّ الدرس الى مستوى معيّن ، و هذا ما يوضّحه الجدول التالي :

الجدول رقم 32

(مستويات النظام و السلطة في حجرة الدراسة)

المستوى / العينة	المتدربون ت	المتدربون %	العاديون ت	العاديون %	قيمة (كا ^{2})
	مدى مشكلات النظام				
كبير	3	30	1	10	
عادي	5	50	7	70	333ر1*
ضئيل	2	20	2	20	

حيث أنّ : كا ^{2} = قيمة الفروق بين العينتين

(*) دالة عند مستوى 50ر0 . د.ح = 2

لقد أظهرت الشواهد الإحصائية بالجدول 32 ، أنّ نسبة 30 % من المتدربين أبدوا تحكّما كبيرا في النظام داخل حجرة الدراسة مقابل 10 % من العاديين . كما أنّ 50% و 70 % على التوالي أظهروا تحكّما عاديا . بينما تساوت العيّنتان عند المستوى الأخير بنسبة 20 % لكليهما . و بالكشف عن قيمة الفروق (كا ^{2}) لهذه النتيجة نجدها مساوية لـ 333ر1 و دالة عند 50ر0 بدرجة حرية = 2 .

و لئن كانت هذه الفروق ضعيفة و متقاربة فإنّ ذلك يرجع الى ظروف حجرات الدراسة في المدارس الجزائرية و الأعداد الهائلة التي تؤمّها من التلاميذ ، فيصعب بذلك التحكّم و التسيير ، و يقف عقبة أمام الخرّيجين الجدد .

و ـ من حيث المساهمة في النشاط المدرسي :

ان النشاط المدرسي خارج حجرات الدراسة يعدّ ـ في رأي المربّين ـ و منهم " جون ديوي " ، جزء أساسي من عمل المدرّس . بل أنّ بعض طرق التدريس تعتمد على النشاط ذاته في توجيه و استثارة ميول المتعلّم .

و الجدول الموالي يوضّح لنا مستوى المساهمة في النشاط المدرسي لدى المتخرّجين :

الجدول رقم 33

(المساهمة في النشاط المدرسي)

المستوى / العينة	المنتدبون ت	المنتدبون %	العاديون ت	العاديون %	قيمة (كا²)
كبير	1	10	2	20	0ر376 *
عادي	6	60	4	40	
ضئيل	3	30	4	40	

حيث أنّ : كا² = قيمة الفروق بين العينتين

(*) داله عند مستوى 70ر0 . دح = 2

تكشف لنا الشواهد الاحصائية ـ بهذا الجدول ـ عن مستوى نشاط أفراد العيّنتين . فهو في معظمه ذو مستوى عادي ، وذلك لدى نسبة 60 % من المنتدبين و 40 % من العاديين ، و ذو مستوى ضئيل عند نسبة 30 % و 40 % على التوالي . في حين أنّ الذين ينشطون بصورة كبيرة و يتحمّسون للأعمال الخارجة عن دورهم في الفصل لا يتعدّون على التوالي 10 % و 20 % . و و يرجع ذلك بالطبع الى دافعية المدرّس و امكانياته الخاصّة في تنشيط تلاميذه ، و الى مستوى طموحه و آماله المراد تحقيقها من مهنة التعليم . كما يلاحظ وجود تفوّق نسبي لصالح العاديين عند المستوى الأوّل ، و يرجع ذلك الى شدّة تحمّسهم و اظهار مجهوداتهم في مثل هذه النشاطات .

ى — من حيث الاتصال بالمجتمع :

إن دور المعلم يتطلب منه معرفة ظروف التلميذ الاجتماعية و فهم السياسة التربوية العامة للمجتمع المحلي . و يصبح بذلك اتصاله بالآباء و تعاونه معهم أمرا ضروريا لمعالجة مشكلات تلاميذه المتخلفين .

و الجدول الموالي يوضح لنا مستوى هذا الاتصال :

الجدول رقم 34

(مظاهر الاتصال)

العينة / مظاهر الاتصال	المتدبون ت	المتدبون %	العاديون ت	العاديون %	قيمة ($كا^2$)
المشاركة في مجلس الآباء والمعلمين	8	80	6	60	
زيارة الآباء بالمنزل	0	0	0	0	
استدعاء الآباء للمدرسة	10	100	10	100	0ر629 *
المشاركة في نشاط المجتمع المحلي	1	10	2	20	
تقاريره عن اتصالاته بالجمهور	0	0	0	0	

حيث أن : $كا^2$ = قيمه الفروق بين العينتين

(*) دالة عند مستوى 0ر05 . دح = 2

يتضح لنا من هذا الجدول أن 80 % من المنتدبين يشاركون في مجالس الآباء التي تختص بدراسة وضعية الأبناء و حاجياتهم و مشاكلهم، مقابل 60 % من العاديين؛ بينما يرى الباقون أن هذه المجالس لا تخدم أهدافهم التربوية ، و لذا فهم لا يشاركون فيها. كما يرون أن استدعاء الآباء و التحادث معهم مباشرة أفضل من تلك الاجتماعات . و لهذا نجد أن نسبة 100 % من أفراد العينتين على السواء يسعون باستمرار الى تحديد يوم في الأسبوع من أجل ملاقاة الآباء في المدرسة .

أمّا زيـــارة الآبـــاء في منازلهـم فهي منعدمة ، و تعتبر في نظر أفراد العيّنتين أسلوبا منبوذا .

و تعدّ المشـــاركة في نشاط المجتمع المحلّي ضئيلــة، خصـــوصا في الظروف الراهـــنة ، حيث وجدت لدى 30 % من المنتدبين ، مقابل 20 % من العاديين . و يعـــود ذلك الى تواجد هـــوّة بين المدرســـة و المجتمع ، يصعـــب أمامها تحقيـــق هـــذه الغـــايـــة .

ز — من حيث الأعمـــال المكتبيـــة :

تتطـلّب مهـنة التدريس كغيرها من المهـن الفكرية قـــدرا كبيـرا من العمل المكتبي الروتيـني ، و من بين ذلك : البحث في المراجع و تصحيح الدفـاتر ، و تطـــبيق الاختبـارات و تصحيح الامتحـــانات و كتـابة التقـارير . . الخ .

و تشـــير الشـــواهد الاحصـــائية — بالجدول الموالي — الـى امكـانيات أفراد العينتين في ذلك :

الجدول رقم 35

(الأعمال المكتبية التي يقـــوم بها المتخرّجون)

العينة / المهـــام	المنتدبون ت	المنتدبون %	العاديون ت	العاديون %	قيمة (كا ^{2})
تحضير الدروس	3	30	10	100	* 0ر507
تصحيح دفاتر التلاميذ	0	30	6	60	
تصحيح الامتحانات	10	100	10	100	
كتـابة التقارير	0	0	0	0	
أعمال مكتبيـة أخرى	0	0	0	0	

حيث أنّ : كا ^{2} = قيمة الفروق بين العينتين

(*) دالة عند مستوى 0ر05 . د ح = 2

يظهر من نتائج الجدول السابق أنّ نسبة [illegible]3 % من المتدربين يعملون باستمرار على تحضير دروسهم قبل عرضها على التلاميذ ، مقابل [illegible] % من العاديين . ونلمس من هذه النتيجة فرقا واضحا لصالح العاديين ، يمكن ارجاعه — نوعا ما — الى نقص مستوى الخبرة و ممّا يذكر في هذا الإطار أنّ هذه الفئة تجد صعوبة في تحضير دروسها ، وكثيرا ما تكون متوسّطة من حيث صياغتها أو سير مراحلها . لكنّ الحاجة الى استيعاب الدروس و الخوف من الوقوع في أخطاء معرفية تدفعان بهم الى التحضير المستمرّ.

كما نلمس فرقا آخر بوضوح حين نقارن بين الفئتين . إذ يعمل [illegible]3 % من المتدربين على تصحيح دفاتر تلاميذهم ، مقابل نسبة 60 % من العاديين . و يرجع ذلك أيضا الى الخبرة و ادراك أهمية مراقبة الدفاتر و تصحيحها ، وما لذلك من دور في تشجيع التلاميذ على تنظيم أعمالهم ، و العناية بها . و هو ما لم يدركه بعض العاديين في بداية تجربتهم بمهنة التعليم .

إذا كانت التجربة سبيلا لتحقيق الخبرة الجيدة . فإنّ الامتحان وسيلة لتقييمها . و لذلك فإنّه يمكن للمدرّس — بفضل مهارته في التدريس وحنكته في العمليات العملية — أن يحسن تقييم نمو تلاميذه المعرفي . ولقد أبدت الشواهد الإحصائية في الجدول السابق (رقم 35) أنّ [illegible] % من أفراد العينتين يقومون بوضع الإمتحانات وتصحيحها . لكنّ الشيء الملاحظ أنّ طريقة طرحها و تقييمها غالبا ما تعتمد على التقدير الشخصي أو الذاتي للمدرّس ، خصوصا لدى العاديين منهم . و يعود ذلك — كما سبقت الإشارة — الى نقص تجربتهم بأساليب التقييم و نوعية الأسئلة الموضوعة ، التي غالبا ما تكون على شكل مقال يعتمد على الإستظهار و الحفظ عن ظهر قلب ، و هو أسلوب أصبح عقيما في وقتنا الحالي .

الفصل السابع

النتائج (3)

الأبعاد النفسية و التربوية للتكوين التربوى للخريج

الأبعاد التّربوية و النّفسية للتكوين التربوي :

إنّ مزايا وعيوب النظام التعليمية وعوامل ضعفها أوقوتها تظهر من خلال النتائج التي تنتهي إليها . ولذلك فإن الإختبارات التحصيلية وعمليات المسح والإستفتاء من الوسائل المنهجية التي تساعد الباحثين في الدراسات المقارنة على التأكد من حقيقة فروضهم وتوقعاتهم . وتعدّ هذه الوسائل خطوة ثانية من خطوات منهج التربية المقارنة [1]. ولذلك فقد اعتمدها الباحث كأداة للتأكد والتحقق من وجود ضعف في التكوين التربوي للمتخرجين من المدرسة العليا ، وتحديد الأبعاد التاريخية لهذه المشكلة وآثارها النفسية والتربوية على الأجيال الصاعدة بصفة خاصة والمجتمع الجزائري بصورة عامة .

ولذلك يمكن القول أنه إذا كان التّبليغ الجيّد للمعرفة مرهونا بتكوين المدرّس واستعداداته ، فإنّ التحصيل الجيد أشد ارتباطا بالأسلوب والطّرق التربوية الممارسة . ولذلك فإنّه "إذا كانت العملية التربوية عملية هادفة ، فإنّ أهدافها تنشد الصواب والحق والحقيقة . وإذا كان المتعلم عرضة للخطأ والزلل ، فإنّ العملية التربوية تستلزم الإشراف الذّكي الحكيم الذي يجنّب المتعلّم الوقوع في الخطأ و الضّلال . . . وإلاّ تصبح التربية عملية قائمة على الصدفة والمحاولة والخطأ " [2].

ولأهمية هذه القضية ، فإنّه بعد أن تمّ التعرض الى نتائج تقييم المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة ونظرتهم للتكوين الذي تلقّوه بها دعى ذلك الى بحث تأثيرهم على مستوى تحصيل واتجاهات تلاميذهم ، وذلك بتطبيق اختبار تحصيلي موضوعي [3] على عينتي التلاميذ (أي عينة تلاميذ المتخرجين المتدربين ، وعينة تلاميذ المتخرجين العاديين) قصد معرفة تأثير الخبرة المكتسبة

---

(1) اطلع على ت... وية البحث ، ص
(2) د/ عباسي مدني / مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية / ص314 ذكر
(3) اطلع على الإختبار في الملاحق .

قبل التخرج . حيث أمكن استخلاص النتائج التالية :

أولا : دراسة مستوى التحصيل :

لقد سبق لنا تعريف التحصيل بأنه " مستوى الإنجاز الفعلي لما تعلمه التلميذ " (1) ويمكن قياسه بواسطة الاختبارات الموضوعية لأنها تنفي أي صورة للتقييم التقريبي ، وتمكّن المصحّح من أن يقيّم التلميذ تقييما موضوعيا .

وقد درس الباحث مستوى تحصيل تلاميذ الخريجين بنوعيهم (عاديين ومنتدبين) وتمكّنه ذلك من الحصول على الجدول الموالي :

الجدول رقم 35 : " دراسة مستوى التحصيل عند تلاميذ الخريجين من المدرسة العليا للأساتذة " *

الدرجات	تلاميذ المنتدبين		تلاميذ العاديين		مركز الدرجة
	ت	%	ت	%	
0 – 2	0	صفر	0	صفر	1
3 – 5	04	02،65	09	06	4
6 – 8	12	08	22	14،66	7
9 – 11	56	37،33	62	41،33	10
12 – 14	68	45،33	50	33،33	13
15 – 17	10	06،66	07	04،66	16
18 – 20	0	صفر	0	صفر	19
المجموع	150	%100	150	%100	/

حيث أن : ت = التكرار
% = تساوي النسبة المئوية للتكرار
مركز الدرجة = منتصف الدرجة
تلاميذ منتدبين = تلاميذ الخريجين ذوي الخبرة في التدريس .
تلاميذ عاديين = تلاميذ الخريجين الذين ليست لهم خبرة في التدريس .

---

* اطلع على نتائج هذا الجدول بالتفصيل في الملاحق .

(1) اطلع على التعريف الاجرائي للتحصيل في الفصل الثالث . ص 102

يلاحظ من خلال الجدول السابق اختلافات واضحة بين عينتي التلاميذ لكنها ليست كبيرة ، حيث أن الذين تحصلوا على فئة الدرجات التي تتراوح بين (3 — 5 نقاط) كانت تساوي لدى عينة تلاميذ المنتدبين 2،66 % مقابل 5 % لدى عينة تلاميذ العاديين . كذلك الأمر بالنسبة لفئة الدرجات (6 — 8 نقاط) وهي فئة ما تحت الوسط . وقد تحصّلت عليها نسبة 30 % لدى العينة الأولى[1] مقابل (14،66) لدى العينة الثانية[2].

ويلاحظ أيضا تفاوت عينة تلاميذ الخريجين المنتدبين في فئة الدرجات (12 — 14 نقطة) بنسبة 33، 45 % مقابل 33، 33 % من عينة تلاميذ الخريجين العاديين ، ووجود تفاوت بسيط في الفئة (15 — 17 نقطة) لصالح تلاميذ العينة الاولى .

بينما تفوقت عينة تلاميذ الخريجين العاديين على عينة تلاميذ المنتدبين في فئة الدرجات المتوسطة (9 — 11 نقطة) وذلك بنسبة 33، 41 % مقابل 33، 37 % . في حين تساوت العينتان في الفئة الدنيا (0 — 2 نقطة) والفئة العليا (18 — 20 نقطة) لعدم تواجد متحصليهما .

وقد كشف التحليل الإحصائي لتلك النتائج وجود تقارب بين عينتي التلاميذ في مستوى التحصيل وذلك بدراسة مستوى الإلتواء محتسبا المتوسط الحسابي والمنوال والإنحراف المعياري فوجده الباحث لدى العينة الأولى مساويا (— 26 ، 0) ، ومن الملاحظ أن هذا الإلتواء سالب وصغير ، لذا فهو قريب من التماثل وبذلك يصبح هذا التوزيع أقرب ما يكون الى التوزيع الإعتدالي في حين وجده لدى العينة الثانية مساويا لـ (0،08) وهو إلتواء موجب وصغير وهو كذلك قريب من التماثل والتوزيع الإعتدالي .

---

(1) العينة الاولى هي عينة تلاميذ الخريجين المنتدبين .
(2) العينة الثانية " " " " العاديين .

الجـدول رقـم 37 :

دراسـة مستـوى الإلتـواء لدى العينتيـن .

	تلاميذ المنتدبين	تلاميذ العاديين
عدد الأفراد (ن)	150	150
المتوسـط (م)	11،36	10،48
الانحراف المعياري (ع)	06،09	05،33
الوسيـط (و)	13	10
الإلتـواء	0،25 ـ	0،08+

إنّ معرفـة الإلتـواء هـو شـرط للتأكـد مـن صلاحيـة البيانـات الإحصائيـة السابقـة لحسـاب (ت)[1] كمـا أنّ حسـاب التبايـن (ف) شـرط لدراسـة التجانـس بيـن المجموعتيـن ، لذلـك فقـد قـام الباحـث بحسابـه فوجـده مساويـا لـ 1،13 وبالإطـلاع علـى الجـدول رقـم 26 مـن الجداول الإحصائيـة لـ فؤاد البهي السيد [2] نجـد أن قيمـة (ف) المساويـة لـ 1،65 دالة لمستـوى 0،01 عنـد درجـة حريـة 149 للتبايـن الكبيـر والصغيـر ، وبذلك تصبـح إذن قيمـة (ف) المساويـة لـ 1،13 غيـر دالـة عنـد هـذا المستـوى ولذلـك يعـد الفـرق بيـن تبايـن المجموعتيـن فرقـا صفريـا ويتحقـق بذلك التجانـس .

وقـد كشـف لنـا تطبيـق القانـون علـى أن قيمـة (ت) للفـرق بيـن العينتيـن تسـاوي 1،29 ، وبمـا أن دلالـة (ت) للطرفيـن ولدرجـات حرية 298 ولمستـوى 0،01 هـي 2،51 ولمستـوى 0،05 هـي 1،97 ، إذن فقيمـة (ت) المحصـل عليهـا فـي هـذه الدراسـة غيـر دالـة لمستـوى 0،05 أو لمستـوى 0،01 أي أنـه لا دلالـة للفـرق بيـن المتوسطيـن ، وبمـا أنه قريـب مـن مستـوى الدلالـة فإنّ ذلـك يشيـر الـى أن هنـاك اختلافـا

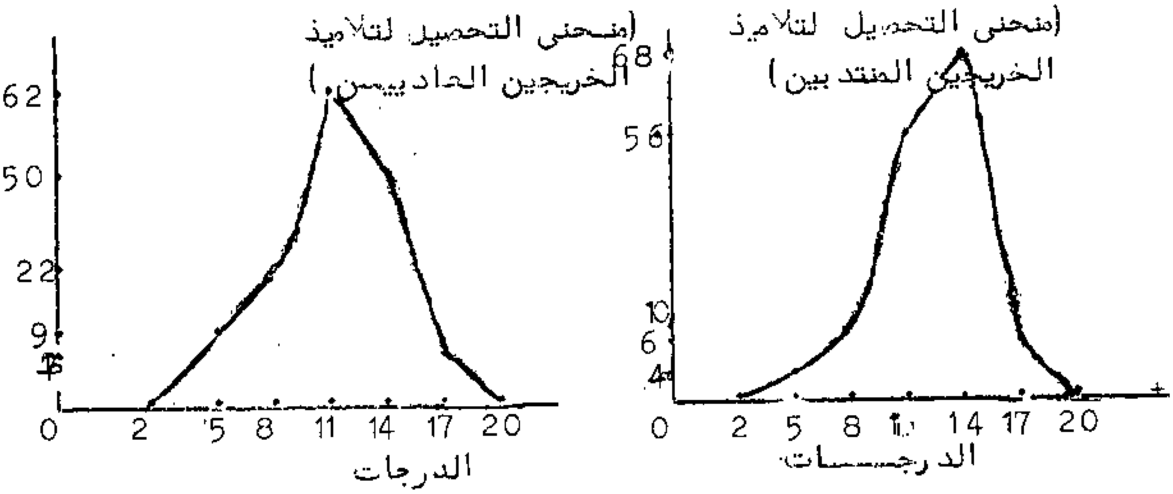
---

(1) اطلـع علـى مفهـوم الاختبار في : الفصل الرابع ص : 129 .

(2) الجداول الاحصائيـة لعلم النفس والعلوم الانسانية / الدكتور فؤاد البهي السيـد ـ دار الفكر العربـي 1958 .

تافيفا بين مستوى التحصيل في المجموعتين لصالح تلاميذ المنتدبين .

تمثيل الإلتواء بيانيا



واذا لم تكن هناك دلالة واضحة على تأثير الخريجين في مستوى تحصيل تلاميذهم ، فان ذلك قد يعود الى الظروف التي عرقلت ذلك التأثير ونذكر منها وضعية الأقسام التربوية ، وبالأخير حالة الإكتظاظ التي تشهدها مدارسنا في السنوات الأخيرة مما يصعب عملية التنظيم المدرسي والتحكم في الجو التعليمي .

ولئن كانت نتيجة التحصيل بين العينتين متقاربة فإن الأمر يختلف بالنسبة لاتجاهاتهم النفسية نحو المدرس ودرايته في توصيل المعرفة . وهو ما أمكن استنتاجه بعد تطبيق استفتاء لآراء التلاميذ في ذلك وهي احدى أساليب تقييم المعلمين التي كثيرا ما استخدمت من طرف الباحثين(1) ولقد كانت نتائج ذلك كمايلي :

---

(1) انظر على دراسة الدكتوره " رمزية الغريب " في الفصل الثاني من هذا البحث .

ثانيا : اتجاه التلاميذ نحو المادة الدراسية :

لقد حاول الباحث في هذه الدراسة الكشف عن اتجاه عينتي التلاميذ نحو مادة العلوم الطبيعية واستعداد هم لدراستها وميولهم لها . وذلك بهدف معرفة نسبة المهتمين منهم بهذه المادة الدراسية ، ونظرا لذلك نقدم الجدول التوضيحي التالي :

الجدول رقم 33

(يبيّن نسبة الذين يميلون الى دراسة العلوم الطبيعية)

الاجابة / العينة	ت	%	لا ت	لا %	قيمة كا 2
تلاميذ المنتدبين	140	93،33	10	6،66	* 2،521
تلاميذ العاديين	132	88	18	12	

حيث أن : ت = التكرار
% = النسبة المئوية
كا 2 = قيمة الفروق
* = دالة عند مستوى 0،10 لدرجة حرية = 1 .

إنّ النتائج المجدولة لأفراد العينتين تبين لنا أن نسبة الميل الى دراسة مادة العلوم الطبيعية ، عالية . إذ تساوي 93،33 % لدى عينة تلاميذ المنتدبين مقابل 88 % لدى عينة تلاميذ العاديين .

كما أن نسبة الذين يميلون منهم الى العمل المخبري ولديهم رغبة في تشريح الحيوانات والبحث عن أسرارها تساوي 92 % من العينة الأولى و 84،65 % من العينة الثانية كما هو مبين في الجدول التالي :

الجـدول رقـم 39

يبيـن الذيـن يميلـون الـى العمـل المخبـري

العينة / الاجابة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا²
تلاميذ المتدربين	138	92	12	08	*3،913
تلاميذ العاديين	127	84،65	23	15،33	

حيث أن : كا² = قيمة الفروق

* = دالـة عند مستـوى 0،05 لدرجة حرية = 1

ان النتائج المجدولة بالجدول 39 تكشف عن وجود فروق متوسطة فـي مستوى الميل الى العمل المخبري لدى أفراد العينتين ، دالة عند مستوى 0،05 وتفسير هذه الدلالة مؤشرا على أن الفرق بين العينتين في مستوى الميل غير كبير .

ونظرا لتقارب ميولهم وارتفاع نسبيهما يتبين لنا أن الاستعداد والتهيؤ النفسي لتقبل المادة ودراستها متوفران لدى أفراد العينتين .

ولما كان الهدف التربوي لتدريس العلوم الطبيعية هو اثارة الرغبة في المعرفة وتشجيعها ، تعويد التلميذ على الملاحظة وتنمية جميع حواسه وامكانياته ، ايقاظ ذكائه وتدريبه على التفكير والتأمل وعلى المدى البعيد تعليمه المقابلة والتعميم" (1) فإنه بات من الافيد بحث ومعرفة مدى استعداد التلميذ لتقبل محتويات هذه المادة التعليمية من مدرسيهم ومعرفة طبيعة العلاقة النفسية التي تربطهم بهم .

(1) روبيرت دو ترانس / التربية والتعليم — ترجمة هشام نشابة / مكتبة لبنان 1966 ص : 340 .

ثالثا : اتجاه التلاميذ نحو مدرسيهم :

إنّ العلاقة النفسية والتربوية التي تربط بين المدرس وتلاميذه أهمية بالغة في تحقيق الخبرة واكتساب الاتجاهات الطيبة والتقاليد الأصيلة ، فلا غرو اذن أن شخصية المدرس وصحتهم النفسية تؤثران في سلوك تلاميذه . وهو ما يراه " الدكتور فاخر عاقل بقوله : " أنه مما لا شك فيه أن المعلم اللطيف المتحمس الدائم وحسن التكيف يساهم مساهمة كبيرة في صحة تلامذته العقلية والنفسية ، وعلى العكس فان المعلم سريع التهيج ، المكبوت ، المصادي التعب والعصبي ، يخلق في طلابه توترات نفسية تزعج الطلاب وتترك فيهم آثارا تجعل نظرتهم الى الحياة قاتمة " . (1)

ونظرا لذلك نقدم الجدول التوالي الذي يبين لنا لنا طبيعة هذه العلاقة :

الجدول رقم 40

اتجاه التلاميذ نحو حسن معاملة مدرسيهم لهم .

قيمة كا²	لا		نعم		الاجابة / العينة
	%	ت	%	ت	
*14،009	31،33	47	68،66	103	تلاميذ المتدينين
	13،33	20	86،66	130	تلاميذ العاديين

حيث أن : كا² = قيمة الفروق

* = دالة عند مستوى 0،001 لدح = 1

---

(1) د . فاخر عاقل / علم النفس التربوي / دار العلم للملايين بيروت (ط 4) 1973 ص : 543 .

تبدى لنا الشواهد الاحصائية المجدولة لأفراد العينتين بالجدول رقم 40 ، أن نسبة 35، 68 % من تلاميذ المتدبين يرون بأن مدرسيهم يتصفون معهم بالبشاشة والملاطفة مقابل 65، 36 % من تلاميذ الخريجين العاديين . وقد كشف لنا التحليل الاحصائي لهذه النتيجة باستخدام القانون الرباعي لقياس قيمة كا ^{2}(1) بأنها دالة عند مستوى ثقة 001، 0 ، وهي دلالة قوية على تواجد الفروق بين العينتين من حيث اتجاههم نحو حيوية مدرسيهم ، ويظهر الفرق جليا لصالح الفئة الثانية (أي تلاميذ العاديين) .

وقد يعود سبب ذلك الى تحمّس الخريجين العاديين لتكوين علاقات طيبة مع تلاميذهم ، قصد كسب حبهم واحترامهم لهم ، اعتقادا منهم بأن ذلك يساعدهم على التحكم في الصف ، ويشد اهتمام تلاميذهم بهم . لكن هذا الامر أصبح من الصعب تحقيقه في الظروف الحالية مع كبر حجم الأقسام التربوية بالمدارس الثانوية .

" ان الاعتراف بدور الاهتمام كمحرك للفاعلية قد أدى الى ابتداع الطرائق الناشطة التي تسعى الى لفت الانتباه وتركيزه ، فهي تفترض أن التعليم يجب أن يكون دوما استجابة لاهتمامات معينة "(2) ولذلك فان اهتمام المدرس بتلاميذه ومساعدتهم على التغلب على بعض الصعوبات التي تقابلهم في دراستهم أو في حياتهم الاجتماعية يعتبر من الأمور الدافعة الى محبة المدرس، وبالتالي الانتباه الى ما يدرسه لهم والسعي الاستزادة من مادته ، وهو ما دعى الباحث في هذه الدراسة الى معرفة ما اذا كان التلاميذ يرون في مدرسيهم يد المساعدة لحل ما يصادفهم من مشكلات في ميدان الدراسة وتحصل بذلك على النتائج التالية :

---

(1) القانون الرباعي لكا^2 = $\dfrac{ن\,(ب\,جـ - أ\,د)^2}{(أ+ب)\,(جـ+د)\,(أ+جـ)\,(ب+د)}$

(2) روبيرت دوترانس / التربية والتعليم (ذكر) ص : 42 .

الجدول رقم 41 :

اتجاه التلاميذ نحو مساعدة مدرسيهم العلمية لهم .

العينة \ الاجابة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا 2
تلاميذ المنتدبين	90	60	60	40	* 8,342
تلاميذ العاديين	65	43,33	85	56,66	

حيث أن : كا ^{2} = قيمة الفروق بين العينتين

* = دالة عند مستوى 0،01 د ح = 1 .

يتضح من النتائج المدروسة بالجدول رقم 41 ، أن هناك فروقا كبيرة بين أفراد العينتين في نظرتهم الى مستوى المساعدة التي يقدمها لهم مدرسوهم قصد التغلب على المشكلات التي تعترضهم في ميدان الدراسة ، وتحليل ما يبدو لهم غامضا من المفاهيم والنظريات العلمية ، حيث أجاب بذلك 60 % من عينة تلاميذ المنتدبين مقابل 33، 43 % من تلاميذ الخريجين العاديين . ويعتبر هذا الفرق ذو دلالة عند مستوى ثقة عال 0،01 لصالح تلاميذ الفئة الاولى .

كذلك الأمر بالنسبة لنظرتهم الى مستوى المساعدة التي يقدمونها لهم قصد حل مشاكلهم الخاصة ، وهو ما أجاب به 65، 46 % من العينة الاولى مقابل 23 % من العينة الثانية ، مثلما هو مبيّن في الجدول التالي :

جدول رقم 42

مساعدة المدرس لحل مشاكل تلاميذه الخاصة

الاجابة / العينة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا^2
تلاميذ المنتدبين	70	46،66	80	53،33	*11،170
تلاميذ العاديين	42	28	108	72	

حيث أن قيمة الفروق دالة عند مستوى 0،001
لدرجة حرية = 1 .

يظهر من نتائج هذا الجدول أن هناك فرقا كبيرا بين أفراد العينتين في نظرتهم الى مساعدة مدرسيهم لأجل حل مشاكلهم الخاصة ذو دلالة قوية عند حدود ثقة 0،001 .

وتعتبر تلك الدلالتين تأكيدا واضحا لتواجد فروق جوهرية في اتجاهات التلاميذ مفادها أن تلاميذ الخريجين المنتدبين قد تكونت لديهم اتجاهات بيئة نحو مدرسيهم أكثر مما لدى تلاميذ الخريجين العاديين ، مما يشير الى أهمية الخبرة في التعامل مع التلاميذ التي اكتسبها مدرسو الفئة الأولى نتيجة الاحتكاك بهم والتصرف على نفسياتهم وحاجاتهم .

ولما كانت التربية الحديثة تعتمد على تربية الجهد وتدريب التلميذ على الفعل الإرادي وهو ما يؤكده الدكتور دو ترانس بقوله : "إنّها تجعل الجهد المطلوب من التلميذ متناسبا مع قواه وتسهل له من حيث أنها تطرح العمل المدرسي كاستجابة لاهتماماته . ان هدفنا هو أن ينجح التلميذ في أغلب الاحيان لأن النجاح يقوي رغبته في العمل المتقن ، في حين أن الفشل يقوده الى اليأس" (1)

(1) روبير دو ترانس / التربية والتعليم / ص 30 (ذكر) .

فان ذلك يدل على أن الاهتمام بمشاكل التلميذ ومساعدته على ازالتها أو التخفيف من حدتها ، يولد ارادة قوية لديه على بذل الجهد لمواصلة العمل .

رابعا : اتجاه التلاميذ نحو طريقة التدريس :

لقد اظهرت الكثير من الدراسات ومن بينها الدراسة التي قام بها (باكستر) أن الطريقة التي يدير بها المعلم صفة تنعكس في الشعور بالاطمئنان ، والتحرر من التوتر لدى التلاميذ (1)

ولذلك بات من الجدير بنا معرفة اتجاه التلاميذ نحو أساليب مدرسيهم وطرق تدريسهم ، وهو ما يمكن توضيحه فيما يلي من جداول :

الجدول رقم 43

قدرة المدرسين على جذب انتباه تلاميذهم للدرس .

الاجابة / العينة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا 2
تلاميذ المنتدبين	107	71،33	43	28،66	* 16،055
تلاميذ العاديين	73	48،66	77	51،33	

حيث أن كا 2 = قيمة الفروق بين العينتين .

* = دالة عند مستوى 0،001 د . ح = 1 .

ان دراسة النتائج المجدولة لافراد العينتين تكشف عن المقدرة التي يتحلّى بها المنتدبون في إثارة تلاميذهم وشدّ انتباههم الى الدرس، وهو ما أجاب به 71،33 % من تلاميذهم ، مقابل 48،66 % من أفراد عينة تلاميذ العاديين ، كما تبيّن تلك النتائج دور الخبرة المهنية ، أو الممارسة السابقة لمهنة التعليم في اكتساب

---

(1) نقلا عن الدكتور : فاخر عاقل / علم النفس التربوي / دار العلم للملايين / بيروت (ط4) 1973 ص : 540 .

المدرس بعض فنيات التدريس التي لا يمكن استيعابها خلال مرحلة التكوين بالمدرسة العليا للاساتذة ، كما لا يمكن للخريجين العاديين تحصيلها دون ممارسة فعلية لها .

ومن بين تلك الفنيات ، نذكر خطوات ومراحل التدريس ، والتي كثيرا ما يجد الخريج الجديد صعوبة في فهمها ، وترسيخها في ذهنه ، مما يجعلهم يعتمدون كثيرا خلال شرح دروسهم على المذكرات المعدة ، أو على الكتاب المدرسي أو دفتر التحضير ، مما يحدث خللا في سير الدرس ، ويفسح الفرصة لتشتت انتباه التلاميذ ، وفقدان إهتمامهم بالموضوع المدروس .

ونظرا لذلك نقدم الجدول التالي الذي يبين لنا اتجاه التلاميذ نحو أسلوب مدرسيهم خلال الدرس :

الجدول رقم 44

" الإكثار من الإعتماد على الكتاب المدرسي أثناء الشرح "

الاجابة / العينة	نعم		لا		قيمة كا 2
	ت	%	ت	%	
تلاميذ المنتدبين	13	8،66	137	91،33	*61،313
تلاميذ العاديين	75	50	75	50	

حيث أن: $كا^2$ = قيمة الفروق .

* = دالة عند مستوى 0،001 د . ح = 1 .

ويتبين من نتائج الجدول رقم 44 أن 8،66 % من تلاميذ المنتدبين ، مقابل 50 % من تلاميذ العاديين يرون بأن مدرسيهم يكثرون من الإعتماد على الكتاب المدرسي أو المذكرات أثناء شروحهم

للدروس . وبالكشف عن أهمية الفروق لهذه النتيجة تؤكد لنا أنها دالة عند مستوى ثقة 001،0 وهي دلالة عالية ، يرجع الفرق فيها لصالح العينة الأولى . وهو ما يثبت ضعف مقدرة المتخرجين العاديين على استيعاب ما يحضرونه من دروس ، وضعف تحكمهم في المادة ، بالإضافة الى قلة خبرتهم بأساليب الربط بين الدروس مما يفقدهم القدرة على التحكم في منهجية التدريس .

جدول رقم 45

" الربط بين الدرسين القديم والجديد "

الإجابة / العينة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا ^{2}
تلاميذ المتدربين	125	83،33	25	16،66	*31،193
تلاميذ العاديين	80	53،33	70	46،66	

حيث أن : كا ^{2} = قيمة الفروق .

* = دالة عند مستوى 001،0 د : ح = 1 .

يتضح من الجدول السابق أن 83،33 % من تلاميذ المتدربين مقابل 53،33 % من تلاميذ العاديين يرون بأن مدرسيهم يربطون بين الدرسين ، الجديد والقديم بواسطة أسئلة تمهيدية لتشجيعهم على التذكر ومحاولة ايجاد علاقة بين الدرسين ، وتظهر هذه النتيجة مع وجود فرق جوهري بين العينتين ذي دلالة عالية عند درجة ثقة 001،0 ، وهي دلالة تثبت ما سبق أن أشير اليه من أن المتخرجين الذين لم تسبق لهم الخبرة بالتدريس ، يفتقدون القدرة على الربط بين الدروس ، نظرا لجهلهم بأهم تقنياته .

كما تعدّ المناقشة من طرق وتقنيات التدريس الإيجابية وهي لا يمكن أن تتحقّق إلّا بفضل طرح جيّد للأسئلة التي تدور حول الدّرس، لتمكين التلاميذ من استنتاج عناصره بمفردهم ، وتلخيصها بتوجيه من المدرس، فيسهل عليهم بذلك الحفظ والإستيعاب .

وفي هذا المجال حاول الباحث في هذه الدراسة أن يعرف ما إذا كان المدرس يسألهم أثناء عرض الدرس، وتحصّل بذلك على النتائج التالية :

الجدول رقم 45

" طرح الاسئلة أثناء الدرس"

الاجابة / العينة	نعم ت	%	لا ت	%	قيمة كا 2
تلاميذ المتدبين	100	66 ،66	50	33 ،33	* 12،217
تلاميذ العاديين	70	46،66	80	53،33	

حيث أن : كا 2 = قيمة الفروق .

* = دالة عند مستوى 0،001 د .ج = 1 .

إنّما تبينه نتائج هذا الجدول ، هو أن 66، 66 % من تلاميذ المتدبين مقابل 66، 46 % من تلاميذ العاديين يرون بأن مدرسيهم يطرحون عليهم أسئلة أثناء عرض الدرس لمساعدتهم على استخلاص عناصره وفهمها ، وقد دل التحليل الاحصائي لهذه النتيجة على وجود فرق كبير بين العينتين ذي دلالة عالية عند مستوى 0،001 . مما يبرهن على توافر امكانيات أفضل لدى المتدبين في التحكم في أسلوب المناقشة واستخدامهم لاحدى الطرق الحديثة في التدريس . بينما تعتمد النسبة الغالبة من الخريجين العاديين على طريقة التلقين والإلقاء ، مما يجعل تلاميذهم يفرسون بصعوبة

ما يدرسونه لهم .

وإذا كان المربّون يلقون بعض المسؤولية على عاتق المدرس، ويجعلونه إحدى عوامل التأخر الدراسي، فإنّ ذلك دعا الباحث الى التساؤل عما اذا كان المتخرجون يساعدون المتأخرين دراسيا من التلاميذ على اللّحاق بهم ، فتحصل بذلك على الجدول التالي :

الجدول رقم 47

" مساعدة المتأخرين دراسيا . "

الاجابة / العينة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا 2
تلاميذ المنتدبين	97	64،66	53	35،33	* 16،692
تلاميذ العاديين	62	41،33	88	58،66	

حيث أن : كا ^{2} = قيمة الفروق بين العينتين .

* = دالة عند مستوى 0،001 د / ح=1 .

لقد اتضح لنا من نتائج هذا الجدول أن 64،66 % من تلاميذ المنتدبين ، قد شعروا بمجهودات مدرسيهم المبذولة قصد مساعدة المتأخرين منهم على استدراك ما فاتهم من دروس، مقابل 41،33 % من تلاميذ العاديين ، شعروا بذلك .

وقد بين التحليل الاحصائي لهذه النتيجة أن هناك فرقا جوهريا بين العينتين دال عند حدود ثقة 0،001 ، وهي دلالة احصائية عالية تفسر الفرق المتواجد بين الخريجين المنتدبين والخريجين العاديين في القدرة على تدعيم المعرفة ، وتحليل عوامل التأخر في الدراسة والقضاء عليها بتمكين التلميذ من اكتساب الثقة في نفسه مستقبلا .

ولعــل مــن عوامــل جلــب التلميـذ المتأخــر ، وشــد انتباهــه لمعلمــة وهــو تلطيـف الجـو التعليمـي باثارتــه وتنشيطــه مــن حيــن لآخــر ، بفضل النــوادر ، أو طــرح بعــض القضايــا الاجتماعيــة التــي تكــون حديــث الساعة لمعرفــة إنشغالاتــه وتوجيــهــا الوجهــة السليمــة [1]، وهــو ما دعا الباحث في هــذه الدراســة الــى معرفــة مــا اذا كــان المــدرس(الخرّيج) يناقــش تلاميــذه فــي أمــور ثقافيــة واجتماعيــة ، وقــد مكّنــه ذلــك مــن الحصــول علــى النتائــج التاليــــة :

الجــدول رقــم 48

" مناقشــة التلاميــذ والحــوار معهــم "

العينة / الإجابة	نعم ت	نعم %	لا ت	لا %	قيمة كا 2
تلاميذ المنتدبين	85	56،66	65	43،33	*24،037
تلاميذ العاديين	43	23،66	107	71،33	

حيــث أن : كا ^{2} = قيمــة الفــروق بيــن العينتيــن .

* = دالــة عنــد مستــوى 0،001 د / ح = 1 .

لقــد اظهــرت النتائــج المجدولــة لأفــراد العينتيــن أن هنــاك اختلافــا واضحــا بيــن المدرسيــن المنتدبيــن والعاديــن منهــم فيمــا يتعلق بمناقشــة التلاميــذ وفتــح بــاب الحــوار معهــم فــي الأمــور أو القضايــا الاجتماعيــة والثقافيــة ، إذ أجــاب 56،66 % مــن العينــة الأولــى بــأن مدرسيهــم يستخدمــون معهــم أسلــوب المناقشــة العامــة مقابــل 23،66 % مــن العينــة الثانيــة .

(1) اطلــع على مرجــع :

(1) A. ZIV et J.M. Diem / Psycho-pédagogie expérimentale Edit: E.S.F 1975 Page 51/52

وقد دلت المعالجة الاحصائية لهذه النتيجة ، أن هناك فروقا جوهرية ذات دلالة عالية عند حدود ثقة 0،001 ، يعود الفرق فيها لصالح العينة الأولى (أي تلاميذ المنتدبين) ممّا يفسّر لنا مقدرة الخريجين المنتدبين على اثارة التلاميذ وشد انتباههم باستخدامهم بعض أساليب التشويق ، نظرا لقدرتهم على الإقناع وتسلّحهم بالمعلومات والحجج القوية .

وقد دلّت الدراسات النفسية على أنه خلال المرحلة الثانوية تظهر لدى التلميذ بعض أساليب السلوك والصفات الخلقية والاجتماعية فيشتدّ ميله الى الاستقلال والتحرر من السلطة ، وتبرز نزعته الى الاعتماد على نفسه والتمسك برأيه الشخصي [1]، ولهذا نجد أن من أهم صفات التلميذ في هذه المرحلة الميل الى المناقشة وتحكيم الامور ، ولذلك تظهر الحاجة الى توجيههم ومحاولة اقناعهم بالمعقول وعدم مقاومة آرائهم ، بل مساعدتهم على الوصول الى الحقائق الإجتماعية بمفردهم .

---

(1) د . محمد خليفة بركات / علم النفس التعليمي / دار القلم الكويت (ط 3) 1979 ، ص 121 .

الفصل الثامن

خلاصة النتائج

خلاصة النتائج

إنّ مواضيع التربية عامة ، ذات قيمة عظيمة في حياة الأمم ، لأنّها تتّصل بتكوين النفوس وبناء العقول . لذلك فإنّ التكوين التربوي لمدّرسي المرحلة الثانوية يتميز بأهمية خاصة ، لكونها تشمل مرحلة نفسية حاسمة من حياة التلميذ ، كما أنّها حلقة وصل بين المراحل التعليمية السابقة لها والمرحلة الجامعية .

وبما أنّ التربية والتكوين هما الدعامتان الأساسيتان اللّتان تقوم عليهما نهضة الأمم و تقدّمها في مجال المعرفة والفكر . لذلك فقد كانا من مشاغل المجتمع الجزائري قبل و بعد الاستقلال ، لكنّ السياسة التعليمية في الماضي قد تعرضت لتيارات عديدة ، ولعبت أصابع الإستعمار زمنا طويلا في رسمها لتحقيق أهدافها في السيطرة على ثروات البلاد واخضاع الأفراد لمناطق الجمود والسلبية .

وإذا ما عدنا إلى عهد بداية الإستقلال ، وجدنا آثار هذه السياسة متمثلة في اخضاع النظام التعليمي لازدواجية لغوية وفكرية . لذلك فقد ظهرت الحاجة الماسة إلى نشوء نظرة جديدة اتجاه السياسة التعليمية تستمد مقوّماتها من المرحلة التاريخية السائدة ، معتمدة في ذلك على سياسة التعريب وديمقراطية التعليم .(1)

لقد مضى على اهتمام السياسة التربوية في الجزائر — بتكوين إطارات التربية والتعليم — أكثر من 20 سنة ، تميّزت في غالب الأحيان بمظاهر الجديدة في العمل ، والعناية المتواصلة بفئة المدّرسين والعمل على تطوير إمكانياتهم المعرفية والمهنية من خلال

---

(1) ارجع إلى الميثاق الوطني 1986 / مجلة المجاهد — عدد خاص بتاريخ 11 / 01 / 1986 ص 76 ، 77 .

التربصات الدورية والتكوين المستمر أو المتخصص . لأجل تحسين النوعية التربوية في البلاد .

ولئن أعطى المجتمع الجزائري أهمية كبيرة للتكوين والتربية ، واستفاد في ذلك من خبرات الأمم المتطورة ونظمها التربوية . فإنّ ذلك لم يلق العناية الكافية في مدارس تكوين مدرّسي المرحلة الثانوية — خصوصا فيما يتعلق بالجوانب التربوية لمهنة التدريس . حيث أنه الى غاية سنة 1983 ، لم يزد عدد هذه المدارس على مدرسة واحدة ، التكوين فيها شبيه إلى حد كبير بالتكوين الجامعي ، ويتّبع نفس مناهجه التربوية والمعرفية ، فليس هناك تكوين متخصّص لفئة "الطلبة المدرّسين" .

كما كانت العناية بالجوانب التربوية وفنّيات التدريس شبه معدومة ، بحيث انحصرت في إطارها النظري الضيق ، ولم تبرز هذه العناية الى الواقع ، إلّا مع بداية السنة الدراسية 1986 / 1987 عند تطبيق السنة الرابعة في التكوين ، وهي السنة التي خصّصت للتطبيق العملي لمهنة التدريس .

وقد أوضحت لنا نتائج هذه الدراسة العديد من الأدلّة والبراهين على ضعف التكوين التربوي بالمدرسة العليا للأساتذة — بالجزائر . وسيتم فيما يلي مناقشة وتلخيص هذه النتائج على ضوء ما تم طرحه من تساؤلات أثناء تحديد أشكالية البحث وفروضه ، لذا فإنّ خلاصة النتائج ستكون مبنيّة على المحاور التالية :

1 — المناهج المعرفية ودرجة تحقيقها لأهداف التكوين .

2 — المكوّنون وعلاقاتهم بالمتكوّنين .

3 — المناهج والأساليب التربوية المتبعة في تكوين "الطلبة المدرّسين" .

4 — أثر تكوين المتخرّج على مستوى تحصيل تلاميذه، واتجاهاتهم نحوه .

أولاً : المناهج المعرفية ودرجة تحقيقها لأهداف التكوين :

إنّ أفضل طريقة لمعرفة طبيعة التكوين بالمدرسة ونتائجه هي دراسة وتحليل مناهجه وتقييم عملية التكوين بعد نهاية أو تخرج كل دفعة ، نظرا لكون التكوين عملية محددة في الزمان والمكان بخلاف التعليم الذي هو عملية مستمرة باستمرار الحياة ، رغم تشابههما في النتائج حيث ينتج عنهما معا تغيرات في السلوك والاتجاه .

وكما هو معلوم ، فإنّ المنهج يمثل أحد أطراف عملية التكوين ولذلك فهو - بمعناه الواسع - يشمل كل الخبرات والمهارات التي تحصل ضمن العملية بما فيها مادة التكوين والطرق والتقنيات والوسائل وتدريب المعلّمين والأبنية والتجهيزات المدرسية .

ويرى " هارولد سبيرز" في كتابه (المنهج والمعلم)" أنه يجب ألا يكون المنهج ثابتا وجامدا كل الجمود ، بل يجب أن يمثل التوفيق بين أفضل أساليب التدريس وبين الطبيعة البشرية ولذلك يمكن القول أنه إذا بقي أحد مقومات المنهج السابقة (1) غير فعّال أو غير ملائم خلال فترات طويلة من الزمن ، يمكن أن يصبح المنهج بكامله غير ملائم .

لذا فقد كشفت لنا هذه الدراسة عن وجود ضعف في فعالية بعض مقومات المناهج المسطرة، وهو ما أكده الطلبة والمتخرجون على السواء عندما أشاروا الى أن وضعية الأبنية والقاعات المخصصة للدراسة - بكونها تمثل أحد عناصر المنهج - ليست متناسبة مع أهدافها التربوية ، كما أكدوا أن الإمكانيات والوسائل اللازمة للتطبيق

---

(1) هارولد سبيرز / المنهج والمعلم ... ص 87 (ذكر) .

وإجراء التجارب المخبرية لا تكفي حاجة المتكونين مما يحرقل رغبتهم في البحث والتجريب الى جانب تأكيدهم على أن البرامج المعطاة لهم بهذه المدرسة ليست كافية لإعدادهم كأساتذة التعليم الثانوي .

إنّ هذه القواعد تجعلنا نقف أمام أساسيات التكوين وشروطه كما جاءت في دراسة (بيرباوم) ، حيث يرى أنه لكي يتحقق لنا تكوين المترشحين تكوينا جيدا لا بد من تحديد الأهداف ، والتي تتمثل في المعرفة وتطوير العمليات المدروسة ... وأن تقوم عملية التكوين على المصادر المادية ، أي حيز أو مكان التكوين وعلى الدعائم التربوية وتتمثل في جميع الوسائل والامكانيات المادية التي تسهل عملية التكوين ".(1) .

ويشير ذلك الى تأكيد اجابات المتكونين من أن هناك نقصا في التكوين المعرفي الذي يتلقونه بالمدرسة العليا للاساتذة .

وإذا كان تحليل المحتوى يفيد في إظهار جوانب الضعف أو القوة في برمجة محاور الوحدات ، وأهدافها العلمية والتربوية ، وبحث مدى انسجامها مع متطلبات الواقع الاجتماعي واستعدادات الطلبة العقلية ، فإنّ ذلك دعى الباحث الى القيام بتحليل محتوى وحدتين تعتبران من الوحدات الهامة في تخصص علوم الأحياء ومعرفة مدى انسجامها مع مناهج التعليم الثانوي :.

<u>أولا : مادة فيسيولوجيا الحيوان(2)</u>

وموضوع هذه المادة العلمية هو دراسة عمل كل عضو في الجسم ثم عمل الاعضاء بعضها مع بعض ودراسة تكيف أعضاء الجسم

(1) Jean PERRAUM/ Etude systémique des actions de formation Edit; P.U.F 1982 Page 18

(2) Physiologie de l'animal (BIC 104).

وأجهزته مع شروط البيئة الخارجية كالحرارة والبرودة ولذلك تعتمد محاور هذه المادة العلمية على تفسير العمليات الكيميائية والتغيرات الفيزيولوجية كمستوى تركيز السكر في الدم ودرجة تغير مادتي الأدرينالين والكوليستيرول وباقي المواد الكيميائية في الدم والغدد ، ولذلك تنقسم دراسة وظائف الأعضاء الى المحاور التالية :

1 ـ دراسة العوامل التي تساعد على تنظيم وتثبيت البيئة الداخلية في جسم الكائن الحي .
2 ـ القلب والدورة الدموية .
3 ـ التنفس والتهوئة الرئوية وتحليل غاز التنفس .
4 ـ التغذية ، ودراسة ميكانيكية القناة الهضمية وافرار الأنزيمات الهاضمة وعملها .
5 ـ الكلية وتنظيم حجم السوائل بالجسم .
6 ـ التحرك والعضلات والجهاز العصبي والأعضاء الحسية .
7 ـ الغدد الصماء .
8 ـ التناسل ، وتحليل الهرمونات الجنسية والغدد المفرزة لها .

وإذا ما تم الاطلاع على برامج العلوم الطبيعية للمدرسة الثانوية ، نجد أن محتوى الوحدة العلمية السابقة متطابق بشكل كبير مع منهاج السنة الثانية ثانوي ـ خاصة القسم العلمي ـ لكونها مرحلة تعليمية تتخصص في دراسة بيولوجيا الحيوان في جزء كبير منها ، بالاضافة الى دراسة مبادئ الجيولوجيا وعلم الخرائط[1] وذلك أيضا شديد الاتفاق مع بعض الوحدات الجيولوجية التي تدرس بالمدرسة العليا للاساتذة .

---

(1) ـ برامج العلوم الطبيعية . . كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني ماي 1 1986 / ص . 12 .

أما المادة العلمية الثانية :

فسيولوجيا النبات (1) وموضوعها هو دراسة مركبات النبات المختلفة وتحليل المواد الكيميائية المكونة لها وطرق التغذية التي تتم داخلها الى جانب دراسة البيئة الطبيعية التي تنبت فيها . ولذلك فهي تحتوي على المحاور التالية :-

1 ــ التطور السوموزي (الحبيبات) وشروطه .

2 ــ التغذية المعدنية للنباتات : تحليل غذائي .

3 ــ دور الماء في النبات وعمليات امتصاص الضوء والحرارة والعوامل التي تؤثر على امتصاص العناصر الغذائية .

4 ــ الجهد الأسموزي والعوامل المؤثرة فيه .

5 ــ التغذية الكربونية وموقعها (التبادل الغازي) .

6 ــ التنفس الهوائي واللاهوائي (بدون أكسجين) ــ وعوامل التنفس ــ ميكانيزم التنفس .

7 ــ حركة النباتات : الحركات غير المرتبطة بالنمو (حركة السيتوبلازم ــ حركة الخلايا ــ النمو والتطور) .

واذا ما أطلعنا أيضا على برامج العلوم الطبيعية لجميع فروع التعليم الثانوي وخاصة منها السنة الاولى علمي (2) نجد أنها متماشية بتوافق كبير مع هذه الوحدة العلمية التي يتلقاها الطلبة المدرسون .

ولئن كانت تلك المحتويات على اتفاق تام مع برامج المدرسة الثانوية ، فان من أهداف المدرسة عندئذ هو توسيع معرفة المتكونين في تخصص العلوم الطبيعية ، والتوضيح لهم بأن الهدف

---

(1) ــ Phisiologie Vegetale (BIO 109)

(2) ــ اطلع على برامج العلوم الطبيعية / كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني مـاي 1963 / ص 37 .

من تدريس ذلك البرنامج هو تنمية روح الملاحظة الدقيقة والاستنتاج المنطقي لدى التلاميذ ، وكذلك تعويدهم على التطبيق التجريبي البسيط ، وتنمية الرغبة لديهم في الاكتشاف باستمرار .

ومما يمكن التساؤل عنه هو ما اذا كانت هذه المناهج المعرفية تحقق أهدافها لدى المتكونين ؟ وهل أنها تحقق بشكل كبير التكوين المعرفي لديهم ؟ ، فاذا كانت المناهج المعرفية تمتاز تمتاز بنوعية جيدة ومتناسبة مع مناهج المدارس الثانوية ، فانه يمكن القول أنها لم تحقق التكوين المعرفي المرجو سوى بدرجة متوسطة ؛ وهو ما أكده 59 % من الطلبة و 50 % من المتخرجين وقد كشف التحليل الاحصائي لهذه النتيجة بحساب قيمة (كا^2) المساوية لـ 1،276 — أنها دالة عند مستوى 0،70 وهي دلالة ضعيفة للفروق بين العينتين مما يجعل التقارب في نظرة المتكونين الى التكوين المعرفي أكيدا .

وتجدر الإشارة الى أن هناك عوامل جعلت من التكوين المعرفي رغم — تماشي البرامج وتوافقها مع مناهج التعليم الثانوي — لا يحقق نتائجه بشكله المطلوب ، نذكر منها على سبيل المثال الطرق التعليمية ووسائل الإيضاح ونقص التطبيق العملي وقد أثبتت لنا دراسة الدكتور "قلادة" من أن التعليم المبرمج المدعم بطريقة الإلقاء ذي فائدة كبيرة في تحقيق التحصيل الجيد وتمكين "الطلاب المدرسين" من التعلم بنجاح ، وأنّ استخدام المحاضرة بعد التعليم المبرمج يزيد من تعزيز الاستجابات الصحيحة وتبرز أهمية هذه الطريقة في بعض المواد المقررة للتكوين الموجه الى ميادين التعليم (1)

---

(1) أنظر على دراسة الدكتور قلادة ، في الفصل الثاني من هذا البحث .

وإذا ما عدنا الى تحليل التكوين المعرفي نجد أن هناك تحقيقا جزئيا لفرضية البحث التي تقول : أنه إذا ثبت أنّ المكونات الأساسية للمنهج بهذه المدرسة العليا في حالتها السلبية فإنّ ذلك يتعارض مع غايات التكوين والسياسة التربوية في الجزائر . ويصبح تغييرها من السلب الى الإيجاب حلاّ منطقيا للمشكلة(1) حيث أنه تمّ تحقيقها في جانب واحد ألا وهو قلة الإمكانيات المادية وضعف دورها في تحقيق مستويات المناهج المعرفية ، في حين لم تحقّق من حيث محتوى هذه المناهج ومضمونها . وذلك بعد الكشف عن جودة محتوى بعضها ومدى انسجامها مع مناهج التعليم الثانوي .(2)

وفي هذا المنظور فإنّ تبنّي التجربة الفرنسية في مجال التكوين المعرفي لمدرسي التعليم الثانوي ، وخاصة منها أساليب الإنتقاء والتوجيه التربوي للمترشحين ، يعتبر حلاّ سليما ، وعاملا مساعدا على توفير النوعية التربوية المطلوبة في التكوين الموجه لطلبة المدرسة العليا للأساتذة .

---

(1) ـ أرجع الى الجزء الاول من فروض البحث ص 20

(2) أرجع الى تحليل وحدتي " بيو 104 " و " بيو 109 " .

ثانيا : المكونون وعلاقتهم بالمتكونين .

اذا كانت الدوافع حسب رأي جل المربين تلعب دورا عظيما في عملية التكوين ونجاحها[1]، فان ذلك يتوقف على المكون الذي تتمثل وظيفته في أداء عدة أعمال مرتبة ومنسقة أهمها القيادة ، التنظيم ، التقييم والتجريب . فهو الذي باستطاعته اثارة ودفع طلابه الى الاستزادة من المعرفة واكتساب المهارات ، ولكي يتمكن من أداء دوره الذي وضع من أجله ، بكيفية ايجابية ينبغي أن يتوفر فيه الشرطان التاليان :

أ) التمكن من المادة العلمية ومعرفة أهداف التكوين ،

ب) اجادة الطرق التربوية الحديثة ومعرفة نفسيات طلابه .

ولئن كانت تلكم هي شروط المكون ووظائفه ، فان الباحث سعى وراء معرفة مدى توافرها في أساتذة المدرسة العليا وبحث عوامل الارتياح أو عدم ارتياح الطلبة لأساتذتهم أثناء تكوينهم . وقد ظهر من خلال إجابات أفراد العينتين (الطلبة والخريجين) أن ارتياحهم كان موجّها الى ثلث الأساتذة فقط[2] بينما كان الثلثان الباقيان من المكوّنين مبعثا لعدم ارتياحهم . وبالكشف عن الأسباب التي جلبت الشعور بالضيق لدى المتكونين ، أمكن للباحث معرفة عدة عوامل ، وراء ذلك أهمها :

1 — طريقتهم في التكوين والتي أصبحت لا تتناسب مع دوافع المتكونين نظرا لكثرة استخدامهم لأسلوب التلقين وحشو المعلومات من طرف املائها دون تحليلها أو توضيحها .

---

(1) P. BESNARD et Lietard/ la formation continue Edit; P.U.F Coll(Que sais-je?)n°1655 Annee 1976 Page 49 (1)

(2) انظر على هذه النتائج في الفصل السادس .

2 — عدم التزامهم و اقتدائهم بالمنهج في غالب الأحيان، ممّا يجعل الدروس التطبيقية لا تتماشى مع الدروس النظرية ، فيدفع ذلك بالمتكوّنين الى التذبذب و التشتّت في المعرفة ، و يصبح ذلك أيضا دافعا لهم لحفظ الدروس عن ظهر قلب ، أو اتّباع بعضهم لوسيلة الغشّ في الإمتحان من أجل اجابة سليمة تمكّنهم من النجاح .

3 — ضعف مستوى الكفاءة العلمية و اللغوية لدى بعض المكوّنين ، خصوصا المساعدين منهم . نظرا الى حاجة المدرسة الى المكوّنين ، حيث لجأت في بداية مراحلها الى الاستعانة بالمتخرّجين منها أو ببعض مدرّسي الثانويات للمساهمة في التكوين بها .

4 — سوء معاملة بعض المكوّنين لطلابهم، و قلّة تحكّمهم في الأساليب التربوية و النفسية ، مما ينفّر المتكوّنين و يبعدهم عن التحصيل الجيّد ، و ذلك راجع الى كون أغلبهم لم يمارسوا التعليم من قبل إلاّ بعد حصولهم على مؤهّلهم العلمي الذي سمح لهم بالتدريس في هذه المدرسة .

و تشير تلك العوامل الأربعة الى قلّة خبرة بعض المكوّنين بأهداف التكوين بالمدرسة العليا ، و التي تتمثّل في تحبيب التوسّع في طلب العلم ، و جعل المتكوّنين يكتسبون الطرق التربوية إقتداء بهم . كما تؤكّد على عدم نضج احدى عناصر التكوين الأساسية التي تتمثّل في المكوّن ذاته و قصورها على تحقيق أهداف المدرسة العليا للأساتذة .

لذلك فانّ عملية التكوين تبقى بالضّرورة ناقصة و غير مكتملة، و تحدث انعكاساتها على المستفيدين منها ، لأنّ علاقة المكوّن

بالمتكونين علاقة مبنية على عملية التأثير والتأثر الوجداني والخلقي وهو ما تؤكده الدكتورة " رمزية الغريب " في دراستها عن الصفات التي تجعل المدرس محبوبا لدى تلاميذه تبعا للتأثير الذي تحدثه فيهم ، وكانت هذه الصفات كالتالي : المشاركة الوجدانية للتلاميذ ، وقيم المدرس وعدالته معهم ثم قدرته على استيعاب المادة ونجاحه في توصيلها . . [1] وهو ما لم يتوفر وجوده بمقدار مرغوب لدى نسبة كبيرة من المكونين بالمدرسة العليا للأساتذة .

وفي ذلك تحقيق لفرضية البحث في جزئها الثاني الذي يشير الى أنه " اذا ثبت أن المكونين ليسوا على دراية بمتطلبات اعداد المتكونين مهنيا وتربويا ، كان ذلك عاملا سلبيا ومنافيا لأهداف المدرسة والمجتمع [2] . ولذلك فإنّه ليس من المستبعد أن يتأثر المتخرجون من تلك المدرسة ببعض الصفات السلبية التي تشكل سلوكهم وتصرفاتهم المهنية عند ممارسة التعليم .

ثالثا : المناهج والأساليب التربوية المتبعة في تكوين "الطلبة المدرسين" :

يرى المربون " أن مؤسسة التعليم لا يمكن أن تقوم بدورها كاملا الا اذا قامت على أسس صحيحة وأنشأت لنفسها بنية ملائمة للنظام التربوية الحديثة " [3] ولذلك فان فاعلية العملية التربوية تتوقف على عوامل ووسائل كثيرة ، فلا يصبح التكوين منحصرا في الجانب العلمي والمعرفي فحسب ، بل يتعداه الى الجانب النفسي والتربوي خصوصا إذا كان الهدف من التكوين هو اعداد الطاقات البشرية التي ستساهم في تنمية الفكر والشخصية والأخلاق .

---

(1) انظر على دراسة " رمزية الغريب " في الفصل الثاني من هذا البحث . ص : 70

(2) ارجع الى فروض البحث ص : 27

(3) د / ايد جارفور — تعليم لتكس ص 225 (ذكر) .

إنّ التأكيد على أهمية الوسائل والأساليب التربوية في عملية التكوين يدعونا الى تبيين مدى مساهمة المدرسة العليا للأساتذة في هذا الأسلوب المنهجي لإعداد المدرّسين ، فقد أظهرت لنا النتائج المحصل عليها والمتعلقة بهذه المسألة أن هناك نقصا كبيرا في التكوين التربوي الموجّه للطالبة المدرسين .

فقد حاول الباحث أن يتأكد ما اذا كانت المدرسة العليا للأساتذة تتيح لطلبتها فترات تربصية لممارسة المهنة علميا بالثانويات فأجاب 100 % من أفراد العينتين (الطلبة والمتخرجين) بالنفي ، أي أنهم لم يمارسوا اطلاقا التربية العملية خلال مدة تكوينهم (1) وأن كل ما يتلقونه لا يتعدى الدروس النظرية التي تحاول اعطاءهم فكرة سطحية عن الظروف النفسية التربوية لمهنتهم المستقبلية ضمن وحدتين خلال السنة النهائية (الثالثة قديما) (2) ويعرض ذلك النقص المنظومة التعليمية في المرحلة الثانوية الى التقهقر والانحطاط كما يعرض المتخرج الى مشاكل جمة تتمثل في صعوبة تكيفه المهني ، وذلك لأنّ معرفة الطالب المدرس لكيفية تعلم التلاميذ تعلما مثمرا والتعرف ميدانيا على الجوانب الأساسية في موضوع التعلم لا يقل أهمية عن وسائل تدعيم الخبرة والمهارة . وتتمثل تلك الاسس حسب الدكتور "أبو الفتوح" في الجوانب التالية : (3)

1 ـ القابلية والاستعداد للتعلم .

2 ـ اثارة اهتمام التلاميذ .

3 ـ تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم المرغوب فيها .

---

(1) انظر على السؤال د 8 في الملاحق .

(2) انظر في ذلك على مناهج الدراسة بالمدرسة العليا ص: 52 الفصل الأول .

(3) د / أبو الفتوح رضوان وآخرون ـ المدرس في المدرسة والمجتمع ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ 1971 ص 75 و 76 .

4 — تنظيم عملية التعليم والتعلم .

5 — انتقال أثر التعلم وتطبيقه في الحياة العامة .

6 — العلاقات الانسانية أثناء عملية التعلم .

اذن فالتربية العملية أو التدريب على مهنة التعليم أمر لا غنى عنه في تثبيت تلك الجوانب لدى الطالب المدرس وتوعيته بأهداف التعليم ، وفي جعله مؤمنا بأهميته في تربية الاجيال وتعريفه بخصائص النمو وطبيعة الحاجات لدى تلاميذ المرحلة التعليمية التي سوف يدرسها بعد تخرجه .

يدفعنا الحديث حول أهمية التربية العملية بالنسبة للطلبة المدرسين الى ضرورة تحليل محتوى البرامج التي تخصصها المدرسة العليا في اطار التكوين التربوي لطلابها .

وتركز محتويات المواد التربوية الموجهة الى الطلبة المدرسين في مجملها حول دراسة مشاكل التعلم والشخصية والقدرات ، وعلاقة تلك العناصر بمحتويات التعليم وخبرات التكوين . وتنحصر — كما سبقت الاشارة الى ذلك — في اطار وحدتين خلال السنة الاخيرة من مرحلة التكوين تتمثلان في وحدتي علم النفس (ILNF) والتربية (ILT) . فيتعرف الطلبة المدرسين من خلال محتوى وحدة علم النفس(1) على المحاور التالية :

— مقدمة عامة حول علم النفس ومبادئه وموضوع دراسته .

— دراسة دوافع السلوك الانساني وحاجاته الفطرية والمكتسبة .

— دراسة سيكولوجية التعلم وشروطه ونظرياته .

---

(1) تدرس هذه الوحدة خلال السداسي الخامس من فترة التكوين ، بمعدل ثلاثة ساعات في الاسبوع (بين الدرس النظري وحصة الاعمال الموجهة) .

ـ خصائص النمو أثناء الطفولة والمراهقة ، وتأثير عاملي البيئة والوراثة في ذلك .

ـ القدرة العامة (الذكاء) والقدرات الخاصة المرتبطة بها وعمليات التفاعل بينها .

أما بالنسبة لوحدة التربية [1] يتعرف من خلالها المتكونون بالمدرسة على المحاور التالية :

ـ مقدمة عامة حول التربية ونظرياتها وعلاقتها بعلم النفس

ـ دراسة المناهج وأسسها النفسية والاجتماعية .

ـ المنهج التقليدي والمنهج الحديث وعلاقتهما بالدائرة التربوية .

ـ طرق التدريس المختلفة (مساوئها ومحاسنها) .

أ ـ الالقاء ، ب ـ المناقشة ، جـ ـ التعيينات ، د ـ المشكلات ، هـ ـ المشروعات ، و ـ الوحدات ، ز ـ النشاط .

ـ دور النشاط في المنهج .

ـ دراسة الجو النفسي الاجتماعي للفصل ، وعلاقة المدرس بتلاميذه .

ـ كيفية تحضير مذكرة الدرس وتطبيقها في الفصل .

غير أن هذه المحتويات تبقى بشكلها النظري والسطحي ، ان لم تمارس في الميدان وتستشف في الطبيعة الإنسانية في ذاكرة المتكون . ولذلك يمكن القول أن وضعية التكوين التربوي بالمدرسة العليا للأساتذة هي تقريبا نفس الوضعية التي تفطن إليها الباحث " كوزان " عند اجرائه لدراسة مقارنة بين المدرستين الفرنسية والبروسية سنة 1837 [2] حيث دعا الى ضرورة العناية بأسلوب اعداد المدرسين ، والاقتداء بالتجربة البروسية في ذلك .

---

(1) تدرس هذه الوحدة خلال السداسي الخامس والاخير في التعليم القديم بمعدل ثلاث ساعات اسبوعيا .

(2) انظر على دراسة فيكتور كوزان بالفصل الثاني ص : 63

وهو ما يؤكد لنا تحقيق الجزء الثالث من فروض البحث الذي يشير إليه " اذا ثبت من خلال الدراسة أنّ تدريب الطلبة المدرسين غير معمول به ، فان ذلك يتنافى كليا مع أهداف التكوين ، ولا يحقق غايات السياسة التربوية في الجزائر " (1)

فاذا كانت التربية الحديثة تعتني بالانسان وملكاته وقدراته العقلية واهتماماته ودوافعه وحاجاته (2) فان ذلك يتطلب من المدرسة العليا للاساتذة ، القيام بتعويد طلبتها وتعريفهم أكثر فأكثر بطبيعة هذه القدرات والميول والحاجات قبل أن تدفع بهم الى المساهمة في التنمية التربوية نظرا لحاجتهم الماسة الى تطبيق وممارسة مبادئ ونظريات علم النفس التربوي عمليا لما له من أهمية في تعريفهم بسيكولوجية التلميذ المدرس . " فالممارسة المباشرة للتعليم تحت اشراف مدربين مجربين ، هي وحدها التي تتيح اكتشاف الصعوبات وتبيان القوى ، وتبين قيمة الطرائق والتأكد من القابليات ". (3)

وفي هذا المنظور ، فان تبني التجربة المصرية في مجال التربية العملية يعد حلا لها ونموذجا بيداغوجيا للتكوين والاعداد المهني لطلاب المدرسة العليا للاساتذة . وذلك بوضع أسس التطبيقات التربوية خلال السنتين الاخيرتين من التكوين ، بحيث يمارسون التدريس في مرحلتين تعليميتين (مرحلة الطور الثالث من التعليم الاساسي ومرحلة التعليم الثانوي) . بهدف تحقيق النوعية التربوية التي تطمح اليها سياسة البلاد في هذا الميدان .

---

(1) ارجع الى فروض البحث . . . ص : 21

(2) ايد جارفور / تعلم لتكون . . ص : 173 (ذكر) .

(3) د / رونيه أوبير / التربية العامة . ص 502 (ذكر) .

رابعا : أثر تكوين الخريج على مستوى تحصيل تلاميذه واتجاهاتهم نحوه :

اذا كان التحصيل متوقفا على جودة الوسائل وطرق استغلالها في توضيح المعرفة [1] فان ذلك يتطلب من المدرس أن يعرف سبل مساعدة تلاميذه على التغلب على عقبات التعلم ، وأن يزيد من فاعلية طريقته بالعمل على الاستفادة من نظريات التعلم ، و العوامل

المؤثرة في التعليم الجيد ، ومساعدة المتأخر دراسيا على اللحاق برفاقه في القسم . اذ " يميل بعض المربين الى أن يضعوا في الدرجة الاولى من أسباب التأخر الدراسي عدم كفاية التدريس ، حيث تلقى المسؤولية على المدرس وطريقته أو المادة وعدم ملاءمتها للتلميذ "[2].

ولذلك فقد سعى الباحث في هذه الدراسة الى معرفة مدى تأثير تكوين المتخرج من المدرسة العليا على مستوى تحصيل تلاميذه . وهنا نتساءل حول ما اذا كان الخريج يجد صعوبة في أداء مهمته بالمدرسة الثانوية ؟ وقد أكدت لنا إجابة الخريجين بنفيهم وجود صعوبة في ذلك لدى 33،33 % من الخريجين العاديين مقابل 15 % من الخريجين المنتدبين ، بينما الذين وجدوا أن مهمتهم في ذلك متوسطة الصعوبة فقد بلغت نسبتهم على التوالي 55،55 % و 15 % في حين كانت مهمة سهلة بالنسبة الى 10 % و 70 % على التوالي ، وقد كشف التحليل الاحصائي لهذه النتيجة بتطبيق القيمة الكارية للفروق [3] بأنها دالة لمستوى 0،001 وهي دلالة كافية لتأكيد الفرق الموجود لصالح عينة المنتدبين .

---

(1) ارجع الى تحديد مفهوم التحصيل بالفصل الثالث . . ص : 98

(2) د / محمد خليفة بركات / علم النفس التعليمي / دار القلم ، الكويت 1979 ص 357

(3) قيمة كا^2 = 19،455 بدرجة حرية = 2 اطلع في ذلك على نتائج الجدول رقم 8 السؤال (و 4) .

فقد وجد المنتدبون سهولة أكثر في أداء مهنتهم ، ولم يكونوا في حاجة ماسة الى الجوانب التربوية أو المهنية بالقدر الذي كان لدى العاديين ، وقد كشف لنا تطبيق بطاقة تقييم المعلمين على بعض الخريجين ، أن هناك فروقا واضحة بين المنتدبين منهم والعاديين ، اذ أبدى المنتدبون تفوقا من حيث الخبرة في فن التدريس ، فكانت طريقتهم في عرض الدروس تتصف بالنقاش والحوار الى جانب التلقين في حين غلب الالقاء على الطريقة المستخدمة من طرف العاديين . أما بعض تفسير التفوق من حيث وضوح أهداف الدروس (1) وقد يرجع ذلك الى خبرتهم السالفة التي أكتسبوها من مراحل تعليمية سابقة ، بينما يرجع تأخر الخريجين العاديين الى ضعف التكوين التربوي الذي تلقوه ، وغالبا ما تنجر عنه انعكاسات متنوعة منها ما هو ذو علاقة بالتحصيل واكتساب المعارف والعلوم ، ومنها ما له صلة بالاتجاهات والأخلاق والقيم ، ونقصد به الجانب الثاني من عملية التعلم ، فاذا كانت المنظومات التربوية العالمية تسعى الى تحقيق غاية أساسية من خلال اعداد وتكوين المدرسين ، فهي أولا وقبل كل شيء تتمثل في أن تعدهم كمربيين للاجيال قبل أن يكونوا ملقّنين للمعرفة (2)، حيث أن التلميذ يسعى باستمرار الى الاقتداء بسلوك مدرّسه والاستفادة منه باللّجوء إليه في طلب النصيحة وطلب الحلول لمشاكله المدرسية وحتى الشخصية في بعض الأحيان ، لهذا تزداد ثقة التلميذ في مدرسه ، كلما حقق معه أهدافا ونتائج مرضية كما أنه كلما كان المدرس متمكّنا من معلوماته ودروسه وقادرا على إثارة اهتمام تلاميذه وكسب حبهم له ، كلما ازداد التلميذ اعجابا وتقديرا لمدرسه وزاده ذلك

(1) انظر على نتائج تقييم الخريجين ، (الفصل السادس)

(2) انظر على ما جاء في هذا الموضوع بالفصل الاول .

حبا في طلب المعرفة والعلم على يده ، والعكس صحيح ، فقد يكون المدرس سببا وراء نفور التلميذ من المادة وحتى من المدرسة ذاتها في بعض الأحيان ، فكلما كانت معلومات المدرس بسيطة ، وقدرته على توصيل المعرفة ضعيفة ولم تكن له شخصية مؤثرة وجذابة ، كلما تولد نتيجة لذلك لدى التلميذ احتقارا واستهتارا بما يدرسه ، وربّما استوجب الأمر الى أن يضربوا على الدراسة عنده أو طلب استبداله بغيره . خصوصا إذا ما أدركنا أهمية المرحلة التي يكلف خريجو المدرسة العليا للأساتذة بالتدريس فيها لما لها من ميزات خاصة ، فهي كما أشير لها في الفصل الأوّل تواني مرحلة نفسية حاسمة يمر بها التلميذ ، ألا وهي مرحلة المراهقة المتأخرة ، بحيث يصبح التلميذ خلالها قادرا على ادراك الكثير من الأمور التي كان يجهلها في مراحله السابقة كما أن نموه العقلي وخصوبة خياله يسمحان له بادراك نقاط ضعف المدرس وقوته ، ولذلك فقد يستغلها التلميذ كسلاح لمواجهة مدرسه ، وهنا يجب على الخريج أن لا يقع في أخطاء تلاميذه ، بل عليه أن يجهز نفسه بمعارفه ومهاراته وقدرته في استغلال طاقات تلاميذه نحو الاتجاه الموجب فيكسبهم بذلك اتجاهات طيبة مرغوبة .

وللإستدلال على اتجاهات التلاميذ نحو مدرسيهم من خريجي المدرسة العليا ، أمكن للباحث أن يستفسر من التلاميذ عن بعض الصفات المرنية التي يتصفون بها . وقد استفاد في ذلك بما أجرته ، الدكتورة " رمزية الغريب " عندما أكدت أنه يمكن تقييم المدرس بفضل تلاميذه ، الذين هم خير دليل للحكم على أسلوبه وطريقته .(1)

---

(1) أرجع الى دراسة الدكتورة / "رمزية الغريب" في الفصل الثاني ص : 70

وقد أوضحت النتائج أن هناك فروقا جوهرية بين اتجاهات التلاميذ الخريجين المنتدبين ، وتلاميذ الخريجين العاديين اذ أبدت الفئة الاولى استجابة مرضية على تصرفات مدرسيهم الجدد أكثر مما هو لدى الفئة الثانية ، فكانوا يرون فيهم يد المساعدة في حل مايصادفهم من مشكلات في الدراسة . ونفس الشيء من حيث اتجاههم نحو منهجيتهم في التدريس[1]. فقد أشار المنتدبون تحكما أكثر في أسلوب المناقشة ، وقدرة أفضل في مساعدة المتأخرين دراسيا على اللحاق بزملائهم .

وتعتبر تلك النتائج دليل واضح على أن الخبرة في ممارسة المهنة ، من العوامل المساعدة على اكتشاف ميول التلاميذ وحاجاتهم، وتحقيقها بما يلائمها من أساليب وطرق تربوية .

وبذلك يتم تحقيق الجزء الرابع من فروض البحث في أكبر جوانبه[2] بتأكيد وجود التأثير السلبي لخريجي المدرسة العليا على اتجاهات التلاميذ ومستوى تحصيلهم . وفي ذلك تأكيد كاف لتوافر عوامل مشكلة البحث التي تقتضي حلولا جذرية وعاجلة .

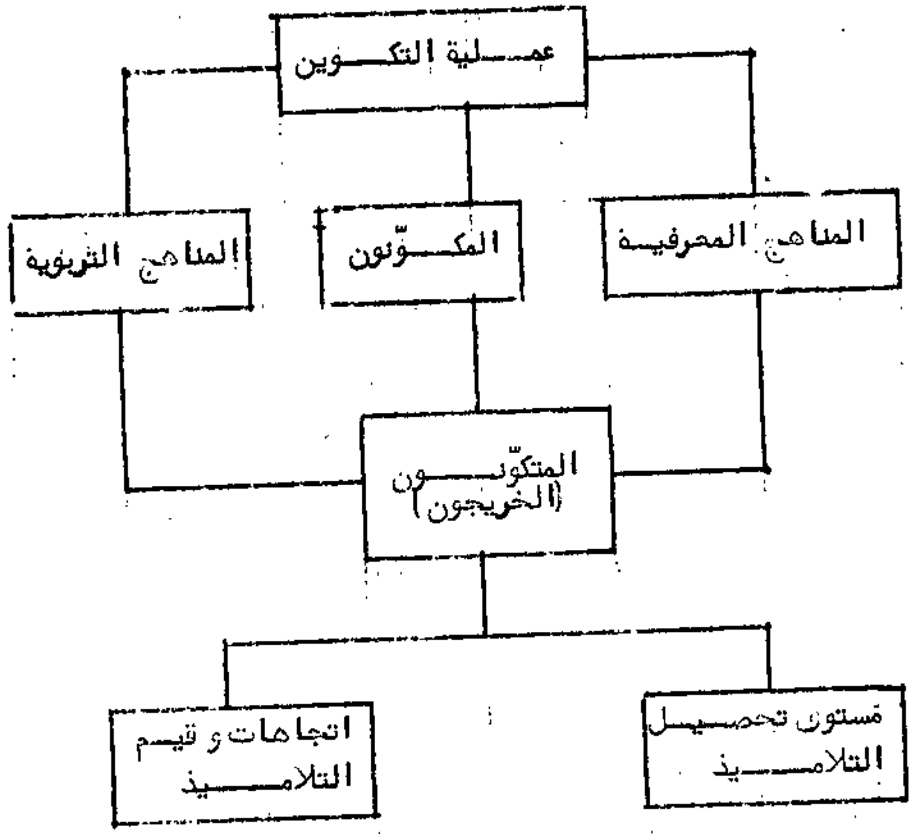
---

(1) اطلع على نتائج استفتاء اتجاه التلاميذ بالفصل الثامن .

(2) أرجع الى فروض البحث / ص 21 .

الخــــاتمـــــة :

إذا ما عدنا الى النتائج المحصّل عليها في هذه الدراسة، نجد أنها قد أثبتت وجود عوامل المشكلة المدروسة في أكبر جوانبها ، وأبرزت العلاقة الديناميكية لعملية التكوين و تأثيراتها النفسية و التربوية ، و التي تتحدد في الشكل الموالي :



(العلاقة الديناميكية لعملية التكوين)

انّ ما يوضحه هذا الشكل هو أنّ عملية التكوين شديدة التأثّر بأسسها المتمثّلة في المناهج المعرفية و الامكانيات المادية و شروط المكوّن، و استعداداته المعرفية ، و المناهج و الأساليب التربوية المنتهجة . بحيث تسقط انعكاساتها على المتكوّن ،

الذي ينقل بدوره ما اكتسبه من معارف و خبرات ومهارات إلى تلاميذه ، فيؤثر في مستوى التحصيل لديهم و اكسابهم الاتجاهات و القيم سلبا أو ايجابا ، تبعا لمستوى التكوين الذي تلقاه لذا وجب على الهيئات المكلفة بالتكوين ، و المختصة منها في تكوين المدرسين أن تقيم مناهجها و أساليبها المستخدمة في كل مرة لأجل تقييم خطواتها و حصر سلبياتها و القضاء عليها .

و لذلك فإن على المدرسة العليا للأساتذة ، أن تعزز تعاونها مع المدارس الثانوية لتجد البيئة المواتية لإجراء عمليات التشخيص بها و الكشف عما في نظمها التربوية من ايجابيات و سلبيات ، تمهيدا لإنمائها و تطويرها و البحث عن أسباب التأخر المدرسي و الرسوب و فشل مناهجها في تحقيق الغايات التي وضعت من أجلها .

و نظرا لاتساع نطاق التربية و تداخل نظرياتها ونظمها لم يعد من الممكن اليوم تطبيق الاصلاحات التربوية بطريقة مجزأة ، و لم يعد من الممكن التغافل عن الأهداف والطرائق التربوية الشاملة ، فلا بد لإجراء الاصلاحات على مستوى مرحلة التعليم الثانوي مثلا ، أو التعليم العالي أن يكون لدينا فكرة واضحة عن جميع المراحل الدراسية وتحليل الوضعية التربوية السائدة في المجتمع .

و لما كان الاتجاه الحديث في التربية يدعو الى استخدام مطالب الظروف الاجتماعية التي يعيشها التلميذ ، باثارة ميوله للتعلم و التحصيل ، و الى ضرورة ربط المنهج المقرر في المدارس بحاجات المجتمع و ايديولوجيته و عاداته و تقاليده ، فإن من مهام المدرسة العليا للأساتذة اذن ، هو أن تسعى للمشاركة في تخطيط المناهج و المقررات المدرسية ، بجعلها تخدم أكثر قضايا المجتمع و تسهم في تطويره و تقدمه ، خصوصا اذا ما علمنا

أنّ التعليم شأنه شأن النظم الاجتماعية لا يستقرّ على حال أبدا ، فهو في تغيّر باستمرار عبر الزّمن تبعا للتغيرات التي تطرأ على مطالب المجتمع .

"واذا كانت العملية التربوية هي آداة المجتمع لتحقيق فلسفته الاجتماعية ، وأهدافه ، فانّ المناهج الدراسية هي أداة التربية في صناعة الأفراد وفقا لطبيعة هذه الفلسفة التربوية "(1) . لذا تصبح المدرسة العليا للأساتذة مطالبة بوضع استراتيجية خاصة في تسطيرها للمناهج التربوية ، و ينبغي عليها مراعاة البحوث التربوية في عملية تطوير المناهج الدراسية أو تجديدها ، وادخال الاتجاهات التربوية عليها ، بصفتها أكثر المؤسسات صلة بالنظريات المستجدّة في ميداني التربية و الدراسات النفسية ، وأكثر اطّلاعا على ما يستحدث من مفاهيم و اتجاهات علمية ، أو أدبية ، أو فنّية .

و لئن كان الغرض من انشاء المدارس العليا للمعلّمين ، هو اعداد مدرّسين ذوي كفاءة للتعليم العام ، فانّ ذلك لا ينبغي أن يفهم منه أنّ التعليم هو جوهر هذه المدارس ، أو هو المحور الذي تدور حوله سائر أنشطتها الاخرى ، بل أنّ دورها يتعدّى ذلك كلّه — بوصفها مؤسسات اجتماعية — الى الوظائف الرئيسية التالية :
1) التربية . 2) التعليم . 3) البحث التربوي و العلمي .
و لمّا كانت المدارس العليا للمعلّمين جزءا من الجامعات ، فانّ ذلك يستدعي اذن ربط المدرسة العليا للأساتذة بمعهد علم النفس و علوم التربية لجامعة الجزائر ، على غرار النماذج العالمية ، من أجل تسهيل دورها المتمثّل في اثراء المعرفة و تنميتها عن طريق البحث العلمي و كشف أسرار الطبيعة و تخريج القيادات التي تتولّى تطوير المعرفة ، بفضل تمكينها للممتازين من خرّيجيها من ممارسة البحث العلمي و التربوي .

---

(1) د . محمد الخوالدة / دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي . (ذكر) . . ص 12 .

من الأدوار البارزة للمدرسة العليا للأساتذة هو اعداد هيئنا للطاقات البشرية التي ترغب في الاشتغال بالتربية و التعليم، بفضل ما تقدّمه من محاضرات و نشاطات تربوية ، لتزويدهم ببعض الخبرات و الاساليب الحديثة في التربية ، وهو ما يفرض عليها العناية بالمترشحين لها ، و تحديد مقاييس خاصة في التكوين التربوي للخروج من دائرة الكمّ الى التركيز على النّوعية ، و ذلك بوضع معايير تربوية و نفسية و اقتصادية و اجتماعية ، يتمّ على ضوئها قبول المترشّحين لمهنة التدريس ، و تخصيص سنة رابعة للتطبيقات التربوية و التربصات الميدانية المختلفة ، و تشجيع الممتازين من خرّيجي المدرسة العليا للأساتذة على مواصلة الدراسات العليا ، و القضاء على هيمنة العلوم التجريبية بها ، و أن تولي اهتماما بطرق التدريس ، و ذلك بفتح دراسات ما بعد التدرّج (ماجستير و دكتوراه) في طرق تدريس مختلف المواد العلمية و الأدبية ، بالاضافة الى اقامة دورات تدريبية متّصلة ، للمتخرّجين منها و الطلبة حول وسائل وطرق التدريس المثلى و المجدية ، و حول النظريات المستجدّة في جميع الميادين.

و نظرا للدور المحدود للمدرسة العليا للاساتذة بالقبّة و الذي لا يتعدّى الاعداد المعرفي (1). فانّ ذلك يفرض عليها أن تولي عناية فائقة بمناهجها و أدواتها المستخدمة في التكوين و الاعداد ، و الاهتمام باطاراتها ، الى جانب البحث عن امكانيات التجديد في أساليبها و ربطها أكثر فأكثر بأهداف المجتمع الجزائري و سياسته التربوية ، و دعامات تربيته الاخلاقية و الدينية . هذا كلّه في خضمّ اعتنائها بتجديد و تطوير أساليب و مناهج التعليم في المؤسسات التربوية و التعليمية ، بتركيزها في كلّ ذلك على الجانب الفنّي و التربوي من جهة ، و الجانب العلمي من جهة ثانية ، وأن تتجنّب الجانب الكمّي و حشو المعلومات من جهة ثالثة .

---

(1) اطلع على نموذج المدرسة العليا للاساتذة ، بالجزائر : ص47 من هذا البحث .

و نظرا لأهمية الجانب اللغوي للدّرس، فانّه لا يمكننا أن نتصوّر مدرّسا ما، يقوم بدوره كاملا و يحقّق أهداف مادّته الدراسية بلغة مهلهلة و تعابير ضعيفة. فاللغة السليمة و المعبّرة و النطق الجيّد للمفاهيم و المصطلحات من بين العوامل المساعدة على توصيل الأفكار.. و لذلك فانّ هذه الغاية تتطلّب من المدرسة العليا للأساتذة ضرورة العناية باللغة العربية بصفتها لغة التدريس، و اعطاء المتكوّنين بها تربية لغوية، كيفما كانت تخصّصاتهم على غرار ما تقوم به النماذج المختلفة لمدارس المعلمين في العالم (1) و ضرورة اهتمامها بالتراث العلمي (الاسلامي العربي) للاستفادة من الجانب التاريخي، الذي يعتبر من مقوّمات الشخصية الجزائرية. و هو ما يستدعي ادخال وحدات دراسية للثقافة العامة تستقطب اهتمام المتكوّنين بماضي الأمّة الاسلامية و علمائها و مآثرهم العلمية و الفكرية و الأدبية.

إنّ المتتبّع لمحتويات التكوين التربوي و توزيعها الزّمني في المدرسة المذكورة (2)، يمكنه أن يدرك أنّ هذه المقرّرات غير كافية لأداء وظيفة تربوية للخرّيجين منها، وهو ما كشفت عن حقيقته نتائج هذه الدراسة.

و إذا كانت الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة تؤكّد في معظمها على أنّ تكوين المدرّس يقوم أساسا على ثلاثة جوانب و مجالات رئيسية (3):

1) مجال الثقافة العامة التي تساعده على توسيع أفقه و مداركه

---

(1) انّ الكثير من بلدان العالم و أهمها فرنسا و ابريطانيا، تولي أهمية كبيرة للغاتها وهي بذلك تفرض على المترشحين لمهنة التدريس دراسة اللغة الوسمية للبلاد (قواعدها وأساليبها الادبية والبلاغية). و تعتبر اللغة أساسا للنجاح في تحقيق المعرفة و الخبرة، و الحفاظ على مقوّماتها الوطنية. (اطلع على نموذج المدرسة العليا الفرنسية بنهج "أولم".. ص 37 من هذا البحث).

(2) اطلع على تحليل المقررات التربوية.. ص 213 من هذا البحث.

(3) د. محمد منير مرسي /الإتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة/ عالم الكتب القاهرة 1974. صفحة 224.

في تربيــة التلاميــذ و تعامله معهــم .

2) مجـال الثقـافة الخـاصّة التي تتعلّق بتخصّصه في مـادة دراسيّة.

3) مجـال الثقـافة المهنيّة التي تتعلّق بدوره كمعـلّم ، و اكسابه المهـارات المهنية المعرفية و السلوكية ، التي تساعده على القيام بمهنة التدريس .

فـإنّ عملية التكوين اذن ، تختلّ بنقصـان أحد هذه المجـالات الثلاثة ، و تنحرف بذلك عن مسـارها التكويني ، وتبقى المسـاعي دائرة في حلقة مفرغـة . و لذلك فانّ اعادة النظر في مناهج التكوين التربوي على الخصوص أمـر لاغنى عنه ، فلا بدّ من اعطـاء هذا الجـانب حقّه و توزيعه في أسلوب مبرمج على مـدى الفصول الدراسية ، بحيث يستطيع "الطـالب المدرّس" الاستفادة من دراسته في كلّ فصل ، حتّى ينتهي الى القيام بممارسة عملية التدريس ، بعد أن يكون قد درس و ناقش و تعرّف على القواعد الأساسية و الأصول التربوية و النفسية المحيطة بالمهنة .

و إن كنّا قد تطرّقنا في هذه الدراسة إلى بعض النماذج العالمية و تطوّرها الزّمني و المنهجي ، و تحسّسنا مدى فعاليتها و اهتمامها بالجانب المشـار اليه ، فإنّه قد تمّ وضع جدول لمقرّرات التكوين التربوي و حجم الساعات اللازمة ، و الذي يجدر بأن تستفيد منه المدرسة الجزائرية لتكوين المدرّسين ، و هو ثمرة تجارب بعض المدارس العالمية و العربية (1) .

---

(1) اطلع على هذا الجدول بالملاحق .

المراجع

أ- المراجع العربية

1) أحمد زكي صالح : نظريات التعلم
مكتبة النهضة المصرية - 1971 .

2) أنطوان الخوري :أعلام التربية "حياتهم و آثارهم"
دار الكتاب اللبناني - 1964 .

3) ايد جارفور : تعلم لتكون .
ترجمة : د /حنفي بن عيسى
اليونسكو /الشركة الوطنية للنشر والتوزيع/الجزائر
(ط.2) 1976 .

4) ابراهيم عصمت مطاوع و واصف عزيز واصف :
التربية العملية و أسس و طرق التدريس .
دار النهضة العربية - 1982 .

5) ابراهيم عصمت مطاوع : التخطيط للتعليم العالي .
مكتبة النهضة المصرية - 1974 .

6) تركي اعمارة رابح :مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس
المؤسسة الوطنية للكتاب/الجزائر 1984 .

7) ت.ج .أندروز : مناهج البحث في علم النفس
ترجمة : يوسف مراد
دار المعارف مصر(ط. 2) 1967 .

8) جون ديوي : المدرسة و المجتمع
ترجمة :أحمد حسن عبد الرحيم
دار مكتبة الحياة - 1964 .

9) جون ديوي : التربية في العصر الحديث (ج 1)
ترجمة : عبد العزيز عبد المجيد و المخزنجي
مكتبة النهضة المصرية - 1949 .

10) جون هانسون و كول برمبك : التربية و التقدّم الاجتماعي و الاقتصادي في الدّول النامية
ترجمة : محمد لبيب النجيحي
دار نهضة مصر للطبع والنشر — 1976 .

11) جودت أحمد سعادة : مناهج الدراسات الاجتماعية
دار العلم للملايين (ط. 1) 1984 .

12) حسن سليمان قورة : في الطريق الى التربية
دار معفيس للطباعة / القاهرة — 1966 .

13) حسن القيسي نصر و محي الدين صالح علي :
المملكة الحيوانية "تشريح و دراسة"
كتاب العلوم الطبيعية / المقرر للسنة الثانية
ثانوي / نشر المعهد الوطني التربوي .

14) رمزية الغريب : أثر المعلّم على تلاميذه " أبحاث في علم النفس"
مطبعة لجان البيان العربي — 1960 .

15) رمزية الغريب : التقويم و القياس النفسي والتربوي
مكتبة الأنجلو المصرية — 1970 .

16) رجاء محمود أبوعلام : علم النفس التربوي
دار القلم / الكويت — 1984 .

17) روبوت دو ترانس : التربية و التعليم
ترجمة : هشام نشابه
مكتبة لبنان — 1966 .

18) رضوان أبو الفتوح (و آخرون) : المدرّس في المدرسة و المجتمع
مكتبة الانجلو المصرية — 1973 .

19) رونيه أوبير : التربية العامّة
ترجمة : عبدالله عبدالدائم
دار العلم للملايين / بيروت — 1977 .

20) سيد خيرالله : بحوث نفسية و تربوية
دار النهضة العربية/بيروت — 1981.

21) السيد محمد خيرى: الاحصاء في البحوث النفسية
و التربوية و الاجتماعية
دار الفكر العربي /القاهرة — 1956.

22) سيد أحمد عثمان : التعلّم عند برهان الاسلام الزرنوجي
مكتبة الانجلو المصرية/القاهرة— 1977.

23) صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد :
التربية و طرق التدريس (ج . 1)
دار المعارف بمصر — 1963 .

24) صلاح الدين علّام: القدرات العقلية المسهمة في تحصيل
الرياضة البحتة في الثانوى
رسالة غير منشورة — كلية التربية —
عين شمس — 1971 .

25) عباسي مدني : مشكلات تربوية في البلاد الاسلامية
دار الشهاب/باتنة — 1986 .

26) عبد الرحمن محمد عيسوى : علم النفس بين النظرية و التطبيق
دار النهضة العربية/بيروت — 1984.

27) عبد الرحمن محمد عيسوى: علم النفس و الانتاج
مؤسسة شباب الجامعة/بدون تاريخ .

28) عبد الغني عبود : الايديولوجيا و التربية "مدخل لدراسة
التربية المقارنة "
دار الفكر العربي (ط2) 1978 .

29) عزيز حنّا داوود : الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة
كليات المعلمين في التدريس
رسالة دكتوراه في علم النفس التعليمي
كلية التربية/جامعة عين شمس — 1965.

30) فاخـــر عاقل : أسس البحث العلمـي في العلوم السـلوكية
دار العلـم للملاييـن / بيروت — 1982 .

31) فاخـــر عاقل : معــــجم علم النفس
دار العلم للملاييـن /بيروت (ط2) 1977 .

32) فاخـــر عاقل : عـــلم النفس التربــــوى
دار العـلم للملاييـن /بيروت(ط4) 1973 .

33) فـــؤاد صروف "وآخرون" : الفــكر العربي في مائـة سـنة
الجامعــة الامريكية / بيروت — طبعة 1967 .

34) فـؤاد البهـي السـيد : علـم النفس الاحصـــائي "و قياس العقل البشـــرى"
دار العـــلم للملايين /بيروت 1979 .

35) فـؤاد البهـي السـيد : الجداول الاحصـــائية لعلم النفس و العـــلوم الانسـانية
دار الفـــكر العربي — 1958 .

36) لســـتر سميث: التعـــليم " بحث تمهـــيدي "
ترجمة : رمـــزي مفتـــاح
دار الفـــكر العربي — 1963 .

37) لويـس كامل مليـكة : سـيكولوجية الجماعـات و القيادة
مكـتبة النهـضة المصـرية(ط3) 1970 .

38) ليـــونا تايلـر : الاختـــبارات و المقاييس
ترجمة : سعـــد عبد الرحمن
مطبعـة دار الشـــروق — 1983 .

39) مـالك بن نبـــي : شـــروط النهضة و مشـكلات الحضارة
ترجمة : عمر كامل مســقاوي
دار الفكــــر — دمشق 1981 .

40) محمد سـيف الدين فهمي : التربيـــة الصـناعية
مكـــتبة الانجلو المصـــرية — 1970 .

41) محمد عبد السلام أحمد : القياس النفسي و التربوي
مكتبة النهضة المصرية /القاهرة — 1960 .

42) محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي
دار القلم/الكويت — (ط3) 1979 .

43) محمد منير مرسي : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة
عالم الكتب /القاهرة — 1974 .

44) محمد زياد حمدان : قياس كفاية التدريس " طرقه و وسائله الحديثة"
ديوان المطبوعات الجامعية — 1985 .

45) منصور حسين و مصطفى زيدان : الطفل و المراهق
مكتبة النهضة المصرية (ط1) 1982 .

46) نبيل السمالوطي و مصطفى زيدان :
علم النفس التربوي
دار الشروق/ جدّة — 1980 .

47) نعيم الرفاعي : الصحة النفسية "دراسة في سيكولوجية التكيّف "
مطبعة طربين /دمشق — 1969 .

48) نيكولا هاس: التربية المقارنة
ترجمة : يوسف ميخائيل سعد
دار النهضة العربية — 1966 .

49) هارولد سبيز: المعلّم و المنهج
ترجمة : أحمد أبو العباس "و آخرين "
دار النهضة العربية — 1962 .

المراجع الأجنبية

1) A. ZIV & J.M.Diem/ Psycho-pédagogie expérimentale
Edition: E.S.F. 1975

2) DONARDEL . J / La Formation et perfectionnement du personnel.
Edit: Librairie HACHETTE 1956 .

3) Brian HOLMES / Comparative Education ," some consideration of méthod ".
Edit: U.E.B London. 1981 .

4) Charles.E.SKINNER / Educational Psychology.
Edit: Prentice Hall. U.S.A 1970.

5) Clarence FIELSTRA /"Discriminative and Prédictive Values of Ratings given to UCLA Student-teachers on the secondary school-level ".
Edit: California Journal of Education and Research 1968 .

6) George STERN / "The relationship between unconscious career motivation among teachers and aspects of success in teaching ".
Edit: Research Center Syracuse Univer.1956

7) Jean BERBAUM / Etude systémique des actions de formation.
Edit: P.U.F 1982.

8) Maurice REUCHLIN/ l'Orientation Scolaire et Professionnelle.
Col.(Que sais-je?)n°121/ P.U.F 1971.

9) MUCCHIELLI. R/ le Questionnaire dans l'enquête psycho-sociale
Edit: E.S.F Paris 1979.

10) MUCCHIELLI/ l'Entretien face à face dans la relation d'aide
Edition: E.S.F Paris 1977.

11) P. DESNARD & G. LIETARD/ la Formation continue.
Col: (Que sais-je?)n°1655/ P.U.F 1976.

12) P.H. COOMBS/ la Crise mondiale de l'education " analyse de système " . Edit: P.U.F 1968 .

13) Robert.J.SMITH/ The"Ecole Normale Supérieure"and the Third Republic .
Published by State University of New York, 1982 .

14) Robert DOTTRENS/ la Crise de l'education et ses remèdes.
Actualités Pédagogiques Delachaux & Niéstlé Neuchatel. SUISSE 1971 .

15) ROUSSEAU. J.J/ Emile ; ou de l'Education . (Livre 2)
Edition: la Pléade Paris 1969.

16) Serge BLANCHI & autres/ Questions, réponses sur les Lycées
Edition: E.S.F 1979 .

17) Torsten HUSEN / l'Ecole en question .
Edit: P.S.H/ Pierre MADGARA 1983 .

18) V. Cousin, LAKANAL& autres/ l'Ecole Normale Supérieure(D'ou elle vient,ou elle va?) .
Edit: Librairie HACHETTE Paris (sans date).

19) Williams.Y.HOWARD/"College students perceptions of teachers and teaching current status of investigations on teaching effectiveness".
University of Minnesota 1968 .

الدوريات و المجلات و الوثائق

1) برامج العلوم الطبيعية / كتابة الدولة للتعليم الثانوي و التقني ماي 1983 .

2) التعليمة الرئاسية رقم 13 "حول تربية الاجيال الصاعد وتوجيهها " الصادرة بتاريخ 1984/11/22 .

3) تقارير الندوة التربوية و العلمية (ج 1) /لوزارة التعليم العالي المنعقدة من (1الى 3جوليت 1980) .

4) تقرير محي الدين صابر/"دور كليات التربية في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية / الندوة الثانية لكليات التربية في الوطن العربي — المنعقدة بالرياض 1978 .

5) تقرير منير المرسي سرحان / " دور كليات التربية في التنميةالاجتماعية و الاقتصادية في الوطن العربي / الندوة الثانية لكليات التربية العربية / الرياض —1978 .

6) تقرير محمد الخوالدة و فريد أبو زينة/"دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي / الندوة الثانية لكليات التربية العربية/الرياض 1978 .

7) بيانات احصائية لوزارة التربية الوطنية /مديرية التخطيط. 1985/84

8) دليل المدرسة العليا للاساتذة بالجزائر / المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية بالرغاية — 1984 .

9) دليل كلية التربية لجامعة المنصورة / قسم الاحصاء و المتابعة1981

10) صحيفة التربية /العدد الاول—فبراير77 تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة ، طبع دار ممفيس للطباعة مصر .

11) المرسوم 171/65 بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية .

12) الميثـــاق الوطني لسنة 1986 / حزب جبهة التحرير الوطني
مجـلة المجاهد "عدد خاص"تاريخ 11/1/86

13) المرسـوم رقم 63/425 الصادر بتاريخ 26/6/1963
بأرشـيف المدرسة العليا للاساتذة/الجزائر

14) مجـــلة التربية الجديدة/العدد 14/ابريل 1978 / مكـتب
اليونسكو الاقليمـي للتربية في البلاد العربية.

15) مجـــلة العربـي /العدد 147/فبراير 1971 — وزارة
الاعـــلام — الكويت .

16) وثائـــق رسـمية من أرشـــيف المدرسة العليا للاساتذة/الجزائر.

17) les Dossiers de Tendances/ E.N.S (Texte de J. MOREL)
Revue Bimestrielle/ Jan-Fev.1966 .
n°18, Imprimerie Generale du Centre.

18) Guide de l'E.N.S , Rue d'Ulm Paris V, 1982/83 .

19) Le Livre d'Or des Ecoles Normales Supérieures .

20) Programmes pour l'admission aux E.N.S
Edit: Librairie VUIBERT :
Paris 1970 .

ملاحق البحث

جدول مقرّرات التكوين التربوي

الفصل	المادة	حجم الساعات ن	حجم الساعات ع	الفصل	المادة	حجم الساعات ن	حجم الساعات ع
الأول	* لغة عربية (1)	2	/	الخامس	* التعليم في الجزائر	2	/
	* التراث العلمي الاسلامي	2	/		* علم نفس الطفل والمراهق (1)	2	2
الثاني	* لغة عربية (2)	2	/	السادس	* مبادئ الارشاد والتوجيه التربوي	1	2
	* تطوّر الفكر التربوي	2	/		* علم نفس الطفل 2	2	2
					* التربية العملية (طور 3)	/	4
الثالث	* لغة عربية (3)	2	/	السابع	* المنهج والكتاب المدرسي	2	/
	* مبادئ التربية	2	/		* المدخل للتخطيط والادارة التعليمية	2	1
					* طرق التدريس (1)	2	2
					* التربية العملية (ثانوي)	/	4
الرابع	* لغة عربية (4)	2	/	الثامن	* الوسائل التعليمية	1	2
	* علم النفس التربوي	2	2		* طرق التدريس (2)	2	2
					* التربية العملية (ثانوي)	/	4

ملاحظات: 1) بالاضافة الى حصص التربية العملية الأسبوعية، يطالب المتكوّنون باجراء فترة تربص مغلق (أي متواصل لمدة أسبوعين أو ثلاثة أسابيع، في السنة الدراسية الأخيرة).

2) طرق التدريس المدرّسة، تتنوّع بحسب التخصّص: طرق تدريس الرياضيات — أو طرق تدريس العلوم أو الفيزياء .. الخ .

3) هناك وحدات سنوية مثل: طرق التدريس ومادة اللغة العربية، وعلم نفس الطفل والمراهق. أما باقي الوحدات التربوية فهي سداسية .

4) يزداد حجم الساعات المخصصة للتكوين التربوي بالتدريج الى أن يصل حدّه الأقصى في السنة الأخيرة لكونها سنة التخرّج .

وزارة التعليم والبحث العلمي •
جـــامعة الجـزائر •
معهـد علم النفس وعلوم التربية •

استشارة البحث

اعداد / ..ـرالدين زبدي •

أخي الطالب، أخي المدرّس أمامك استمارة ، يرجى منك قراءة أسئلتها بكل تمعّن والاجابة عنها بكل صدق وصراحة ، وذلك محاولة منك للمساهمة في اثراء البحث العلمي والتربوي ، الذي يهدف الى اصلاح المناهج والأسـ.. ـب العلمية والتربوية بالمدرسة العليا للأساتذة •

لهذا ، فما عليك الا أن تضع علامة (+) في الخانة المناسبة لاجابتك ... وشكرا •

(أ)

1) السّن :
2) الحالة العائلية : أعزب ( ) متزوج ( ) آخر ( )
3) الشهادات المحصّل عليها : شهادة متوسط ( ) بكالوريا ( ) .. أخرى ....
4) سنة الالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة : ....
5) منتدب ( ) غير منتدب ( )
6) هل لديك خبرة سابقة في التعليم ؟ نعم ( ) لا ( )
7) اذا كانت الاجابة بالايجاب ، فأيّهما ؟ نعم ( ) لا ( )
8) هل اخترت المدرسة العليا برغبتك ؟ نعم ( ) لا ( )
9) هل تودّ أن تكون مدرّسا بالتعليم الثانوي ؟ نعم ( ) لا ( )
10) هل أنت مقبل على ممارسة التدريس برغبة ؟ نعم ( ) لا ( )

(ب)

1) موقع المدرسة العليا للأساتذة
جيد ( )
متوسط ( )
غير ملائم ( )

2) أشعر فيها بالراحة والاطمئنان
بشكل تام ( )
بشكل متوسط ( )
بشكل ضعيف ( )

3) يسعدني الانتماء الى هذه المدرسة
بدرجة قوية ( )
بدرجة متوسطة ( )
بدرجة ضئيلة ( )

4) حالة القاعات التي ندرس فيها
ملائمة ( )
متوسطة ( )
غير ملائمة ( )

5) قاعات مبنى المدرسة تتناسب مع أهدافها التربوية
بشكل جيد ( )
بشكل متوسط ( )
بشكل ضعيف ( )

(ج)

1) الوحدات التي ندرسها كل سداسي
كثيرة العدد ( )
متوسطة ( )
قليلة العدد ( )

2) محتوى وحدات السنة الاخيرة
جيد ( )
متوسط ( )
أقل من المتوسط ( )

3) أرى أن برامج وحدات السنة الاخيرة
مفيدة لنا ( )
متوسطة الافادة ( )
لا نستفيد منها ( )

4) البرامج موزعة على السداسيات توزيعا منهجيا
جيدا ( )
متوسطا ( )
ضعيفا ( )

5) أرى أنّ الدروس التطبيقية متناسبة مع الدروس النظرية
متناسبة ( )
الى حدّ ما ( )
غير متناسبة ( )

6) البرامج المعطاة لنا كافية لاعدادنا كأساتذة للتعليم الثانوي
كافية ( )
متوسطة ( )
غير كافية ( )

(د)

1) ما عدد الاساتذة الذين درست منهم خلال السنة الأخيرة ؟
محاضرون ( )
معيدون ( )

2) عدد الذين أستريح لهم منهم
محاضرون ( )
معيدون ( )

3) ما سبب اعجابك بهم ؟
لاخلاقهم ( )
لحسن معاملتهم ( )
لكفاءتهم العلمية ( )
لأسلوبهم في عرض الدرس ( )
لمواظبتهم في الحضور ( )
لأمور أخرى ( )

4) أشعر بضيق نفسي خلال حصص الأساتذة الذين لا أستريح لهم
ضيق قوي ( )
ضيق متوسط ( )
عدم ضيق ()

5) ما سبب عدم راحتك النفسية؟..................
....
....
....

(هـ)

1) تهتمّ ادارة المدرسة بنا
اهتماما جيدا ( )
اهتماما وسطا ( )
عدم اهتمام ( )

2) تساعدنا على حلّ مشاكلنا البيداغوجية
مساعدة قوية ( )
مساعدة متوسطة( )
مساعدة ضعيفة ( )

3) تراعي رغباتنا عند توزيع ساعات الدراسة
مراعاة قوية ( )
مراعاة متوسطة ( )
مراعاة ضعيفة ( )

4) عدد ساعات الدراسة التي نتلقاها في الأسبوع
كبيرة ( )
متوسطة ( )
قليلة ( )

5) تضع الادارة اعتبارا للوقت الملائم للتطبيقات
اعتبارا جيدا ( )
اعتبارا متوسطا ( )
اعتبارا ضعيفا ( )

6) تهتمّ بتوفير الوسائل والامكانيات اللازمة للتطبيق واجراء التجارب المخبرية
أهمية كبيرة ( )
أهمية متوسطة ( )
أهمية ضعيفة ( )

7) تولي اهتمام بالطالب المجتهد ، وتعمل على تشجيعه
اهتمام كبير ( )
اهتمام متوسط ( )
عدم اهتمام ( )

8) تقيم لنا فترات تربصية لممارسة المهنة عمليا
تربصات واسعة ( )
تربصات متوسطة( )
غير موجودة ( )

(و)

1) أرى أنّ التكوين العلمي النظري الذي نحصل عليه
كـــــاف ( )
متوسط ( )
ضعيف ( )

2) تكـــويننـــا العـمـــلي
جـــيد ( )
متوسط ( )
ضعيف ( )

3) لديّ استعـــداد لممارسة مهنة التدريس
استعداد قوي ( )
" " متوسط ( )
" " ضعيف ( )

4) أرى أنّ مهـمتي بالمدرسة الثانوية
سهـــلة ( )
متوسطـة ( )
صعبة ( )

5) لديّ رغبـة في ممارسة مهنة التدريس
رغبة قويـة ( )
رغبة متوسطة ( )
الى حدّ ما ( )

6) أودّ زيادة خـبرتي في المهنة عند مزاولتها
برغبة قوية ( )
برغبة متوسطة ( )
الى حدّ ما ( )

7) الجوانب التي أشعر بأنني في أشدّ الحاجة اليها
الجانب العلمي المعرفي ( )
الجانب التـربـوي ( )
الجانب النفـسي ( )
الجانب المهني العملـي ( )

8) لديّ آمال وطموحات أريـد أن أحـصل عليها
من خـــلال هذه المهنة
آمـــال اقتصـاديـة ( )
آمـــال شخـصية ( )
آمـــال اجتماعيـة ( )
آمـــال أخـرى ( )

9) أذكر تخطيطك لعملك التربوي بعد التخرّج ؟ ....
....
....
....

[illegible]

1) كيف كانت حالتك النفسية في الدرس الأول من حياتك المهنية ؟ ....
....
....

2) هل استطعت السيطرة على انفعالاتك ؟ بسهولة ( )
الى حد ما ( )
بصعوبة ( )

3) هل طالت رهبتك من مجابهة التلاميذ ؟ نعم ( ) لا ( )

4) هل زارك الموجه الفني (المفتش) يوما ؟ نعم ( ) لا ( )

5) كيف كان اتجاهك النفسي أثناء ذلك؟ ....
....
....

6) كيف كان تقويمه لك و تقريره عن الزيارة ؟ ....
....
....

7) هل تعقد لكم ندوات تربوية ؟ نعم ( ) لا ( )

8) أهي بصورة منتظمة أم أحيانا ؟ منتظمة ( )
أحيانا ( )
نادرا ( )

وزارة التعليم والبحث العلمي
جامعة الجزائر
معهد علم النفس وعلم التربية

اختبار موضوعي

إعداد / ناصرالدين زبدي .

تعليمات عامة:

أخي التلميذ ، أضع بين يديك هذا الاختبار للاجابة على أسئلته . لذا يرجى منك ما يلي :

1) لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يطلب منك ذلك .
2) لا تضع أيّ علامة على هذه النسخة . ضع كلّ الرموز الخاصة بالاجابة على ورقة الاجابة المنفصلة الخاصة بالاختبار .
3) اقرأ مليّا السؤال قبل أن تجيب عنه . و لا تترك سؤالا دون الاجابة عليه .
4) ليكن معلوما لديك أنّ زمن هذا الاختبار 30 دقيقة.

الأسئلة /

أولا ضع حرف (ص) عند الاجابة الصحيحة، و حرف (خ) عند الاجابة الخاطئة .

1- أنياب الأرنب قاطعة لأنّه يتغذّى على الأعشاب .
2- الكلية اليسرى في الأرنب منخفضة عن اليمنى .
3- لكلّ الطيور مبيض واحد .
4- الجنجرة العليا ضامرة عند الطيور الغير مغرّدة فقط .
5- الزائدة الدودية لاتوجد الا عند الحيوانات العشبية .
6- يتكاثر الحمام بالبيض، اذ تعطي بيضتان شهريا .
7- يوجد لدى الضفدع أكياس هوائية تساعده على السباحة .
8- يحمل الطرف الأمامي عند الضفادع 5 أصابع خلافا للأنثى التي تحمل 4 أصابع .
9- يعتبر الخفاش من الثدييات الحقيقية التي تكيّف جسمها مع الطيران .
10- لا تحتوي الأسماك على الزائدة الدودية .

ثانيا أمامك جمل ناقصة، المطلوب منك أن تكملها باحدى العبارات التالية :
(أ) حسّ الضوء ـ (ب) اللأمسة الفكية ـ (ج) المعدة الحلزونية ـ (هـ)
(د) حس الألوان ـ (هـ) الهدبيات ـ (و) أقراص عظمية .

1- يتصل بالفكين الخلفيين لدى الجرادة زائدة طويلة تسمى ....
2- تنقل الخلايا الشبكية في العين لدى الجراد .... بينما تنقل العفاريط ....
3- يغطي جذع الشيوط حراشف أدمية المنشأ وهي عبارة عن .....
4- تصب الكبد لدى "الحبار" عصارتها في .... بواسطة قناتين تحيط بهما المعثكلة .
5- يصنّف العلماء البراميسيوم ضمن شعبة ....

.../...

ثالثا اختر الاجابة المناسبة لكل جملة مما يلي :

1ــ تبدأ قناة الهضم لدى الأسكاريس بفم محدود بـ :
(أ) شفتين يليهما بلعوم .
(ب) شفتين تليهما الأمعاء .
(ج) ثلاث شفاه يليهما جزء عضلي منتفخ .

2ــ يتألف جهاز التنفس لدى الحبار من :
(أ) ثلاث غلاصم كل منها على شكل ريشة بيضاء .
(ب) غلصمتين كل منهما على شكل ريشة بيضاء .
(ج) غلصمتين كل منهما على شكل ريشة سوداء .

3ــ يوجد في أنثى الحمام :
(أ) مبيض في اليسار وآخر في اليمين قناته ضامرة .
(ب) مبيض واحد فقط في ناحية اليسار .
(ج) مبيضان قناتهما ضامرتان .

4ــ يتألف جهاز الدوران عند الأرنب من :
(أ) قلب مخروطي في مقدمة الصدر .
(ب) قلب مخروطي في مؤخرة الصدر .
(ج) قلب كروي في منتصف الصدر .

5ــ تولد حركة الأهداب داخل الميزاب الفمي عند البراميسيوم تيارا مائيا :
(أ) يساعده على السباحة والتحرك في مختلف الاتجاهات .
(ب) يساعد على طرح الفضلات السائلة .
(ج) يقود الحبيبات الغذائية الى قعر البلعوم .

رابعا أسئلة عملية :
1ــ أذكر أدوات العمل لدراسة ضفدع في المختبر .
2ــ ماذا يحدث عند اضافة مادة (الأخضر المثيلي الخلي)الى محضر براميسيوم جديد ؟
3ــ ما المادة التي نستعملها كأداة لدراسة قنفذ البحر ؟
4ــ أرسم مقطعا طوليا لشوكة قنفذ البحر مع تسمية أجزائها ؟

ــ والله ولي التوفيق ــ

ورقة الإجابة

الاســـم / .... القســم / ....

تاريخ الميلاد / .... تاريخ اجراء الاختبار / ....

أولا :		ثانيا :	ثالثا :
1– ( )	6– ( )	1– ( )	1– ( )
2– ( )	7– ( )	2– ( ) ( )	2– ( )
3– ( )	8– ( )	3– ( )	3– ( )
4– ( )	9– ( )	4– ( )	4– ( )
5– ( )	10– ( )	5– ( )	5– ( )

رابعا :

1– ....

2– ....

3– ....

4– الرسم :

مجموع درجات الاختبار (—)
20

مفتاح التصحيح

أولا /		ثانيا /	ثالثا /
1– (خ)	6– (ص)	1– (ب)	1– (ج)
2– (ص)	7 – (خ)	2– (أ) (د)	2– (ب)
3 – (خ)	8 – (خ)	3– (و)	3– (أ)
4– (خ)	9– (ص)	4– (ج)	4– (أ)
5– (خ)	10– (ص)	5– (هـ)	5– (ج)

رابعا /

1– الأدوات هي / محفظة تشريح – مجهر ومستلزماته – مكبرة – حوض التشريح .

2– يشبت الحيوان و يموت – تتلوّن النواتان الكبيرة والصغيرة بالأخضر الفاتح .

3– المادة هي / حمض كلور الماء الممدّد .

4– الرّسم /

الدرجات / 1) أسئلة الخطأ والصواب على 5 نقاط = (لكل عبارة نصف علامة)

2) أسئلة التكميل على 5 نقاط = (لكّل سطر علامة واحدة)

3) أسئلة الاختيار المتعدّد على 5 نقاط = (لكل عبارة صحيحة علامة واحدة)

4) الاسئلة العملية على 5 نقاط = لكل سؤال علامة واحدة عدا الرسم علامتان

جامعة الجزائر
معهد علم النفس وعلوم التربية

استمارة

اعداد / ناصرالدين زبدي .

أخي التلميذ ، أضع بين يديك هذه الاستمارة ، راجيا منك قراءة عناصرها بتمعن و الاجابة عنها بصدق ، وذلك بوضع علامة (+) أمام الخانة المناسبة لاجابتك .. و شكرا .

(أ)

1 ـ أميل الى دراسة العلوم الطبيعية	نعم ( ) لا ( )
2 ـ مادة العلوم الطبيعية علمية وحيوية	نعم ( ) لا ( )
3 ـ مادة العلوم الطبيعية تتسم بالصعوبة	نعم ( ) لا ( )
4 ـ أميل الى العمل المخبري ولا سيما تشريح الحيوانات	نعم ( ) لا ( )

(ب)

1 ـ مدرّس العلوم بشوش ولطيف معنا	نعم ( ) لا ( )
2 ـ يعاملنا معاملة حسنة	نعم ( ) لا ( )
3 ـ يساعدنا على حلّ ما يصادفنا من مشكلات علمية	نعم ( ) لا ( )
4 ـ يهتمّ بحلّ مشاكلنا الخاصة	نعم ( ) لا ( )
5 ـ مدرّسنا متعصّب لآرائه	نعم ( ) لا ( )
6 ـ يحترمنا ويعاملنا بالتساوي	نعم ( ) لا ( )

(ج)

1 ـ طريقته في التدريس شيقة تجذب انتباهنا اليه	نعم ( ) لا ( )
2 ـ يعتمد كثيرا على الكتاب المدرسي أثناء شرحه للدرس	نعم ( ) لا ( )
3 ـ يربط الدرس الجديد بالقديم بأسئلة للاستذكار	نعم ( ) لا ( )
4 ـ يثير انتباهنا بالمعلومات الجديدة	نعم ( ) لا ( )
5 ـ يبخل علينا بمعلوماته و خبراته المعرفية	نعم ( ) لا ( )

6 — يوجّه لنا بعض الأسئلة أثناء الدرس	نعم ( )	لا ( )
7 — يسألنا عند نهاية الدرس للتأكد من فهمنا له	نعم ( )	لا ( )
8 — نفهم بصعوبة ما يدرّسه لنا	نعم ( )	لا ( )
9 — يشجّع حريّة الرأي والمناقشة	نعم ( )	لا ( )
10— يأخذ بعين الاعتبار مشاركتنا العلمية في الدرس	نعم ( )	لا ( )
11— يساعد المتأخّر دراسيا في المادة على ملاحقتنا	نعم ( )	لا ( )
12— يهتمّ بتصحيح دفاترنا باستمرار	نعم ( )	لا ( )
13— يناقشنا في أمور ثقافية و اجتماعية	نعم ( )	لا ( )
14— نمارس التجارب المخبرية بأنفسنا بتوجيه من المدرّس	نعم ( )	لا ( )
15— يقوم بشرح التجربة عمليا قبل أن نبدأ بها	نعم ( )	لا ( )

بطاقة تقويم المعلم

اعداد الدكتور فؤاد ابو حطب

تعليمــــات :

تتضمن هذه البطاقة (٩) جوانب أساسية من مهنة التدريس يمكن الاستفادة بها في تقويم المعلم استنادا على ملاحظة في مواقف التدريس الطبيعية وفي نشاطه التربوي المعتاد في المدرسة ، ملاحظة متكررة خلال العام الدراسي ، والمطلوب تسجيل هــــذه الملاحظات في البطاقة مباشرة أما أثناء الملاحظة (ان أمكن) أو بعدها مباشرة مع بـــيان الوقائع والشواهد المؤيدة لهذه الملاحظات في كل حالة ٠

أما اذا لم تتح لك الفرصة لملاحظة أحد الجوانب الذى تتضمنها البطاقة وضـــع علامة (×) في المربع الى اليسار ٠

اسم المعلم ـ المدرسة ـ الصف ـ الدرس ـ المادة ـ تاريخ الملاحظة ـ الملاحظات الســـابقة ٠

اولا ـ الخبرة في فن التدريس : ☐

١ ـ طريقة التدريـــــس :

الالقاء ـ المناقشة ـ التعيينات ـ النشاط ـ المشروع ـ الوحدات ـ اى ٠٠طريقةاخرى

الوقائع فالشواهد المؤيدة :

---

٢ ـ أهداف الـــدرس : ☐

واضحة ـ غامضة ـ متداخلة ـ ناقصة ـ زائدة عن الحاجة ـ

الوقائع والشواهد المؤيـــدة :

---

٣ ـ استخدام أساليب الثـــواب : ☐

دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نـــادرا ـ

نوع الصواب ـ ــــ ــــــــــــــــــــــــــــــ

الوقائع والشواهد المؤيدة

---

٤ ـ استخدام أساليب العقاب : ☐

دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ

نوع العقاب : ـ ــــــــــــــــــــــــــ

الوقائع والشواهد المؤيدة :

---

٥ ـ الوسائل التعليمية :

نوعها :

ارتباطها بالدرس :

الوقائع والشواهد المؤيدة :

---

٦ ـ تقويم التلاميذ : ☐

أساليبه : الاختبارات الموضوعية ـ اختبارات المقال ـ الامتحانات العملية ـ الاختبارات الشفويه ـ أساليب اخرى ـ

ارتباط أساليب التقويم بالاهداف التعليمية :

الوقائع والشواهد المؤيدة :

ثانيا ـ تمثيل قيم المجتمع : ☐

١ ـ الاهتمام بمشكلات المجتمع في التدريس :

دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ

الوقائع والشواهد المؤيدة :

---

٢ ـ الاهتمام بتطبيق المادة الدراسية على مواقف الحياة العملية : ☐

دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ

الوقائع والشواهد المؤيدة :

---

٣ ـ الاهتمام بتأكيد القيم الاسلامية في التدريس : ☐

دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ

الوقائع والشواهد المؤيــدة :

٤ ـ سلوك المعلم داخل الفصل وخارجه كنموذج للقيم الاسلامية :
مثل أعلى للتلاميذ ـ نموذج عــادى ـ نموذج سيىء ـ
الوقائع والشواهد المؤيــدة :

٥ ـ الاهتمام بتنمية التفكير العلمي في التلاميذ :
دائمــا ـ غالبــا ـ احيانا ـ نــادرا ـ
الوقائع والشواهد المؤيــدة :

٦ ـ الاهتمام بتنمية التفكير الابتكارى في التلاميذ :
دائمــا ـ غالبــا ـ احيانــا ـ نــادرا ـ
الوقائع والشواهد المؤيــدة :

ثالثا ـ الخبرة بالمادة الدراســية :

١ ـ الدقة في تناول المادة الدراسية :
دقيق جــدا ـ دقيق ـ دقيق نوعا ما ـ غير دقيق ـ
الوقائع والشواهد المؤيــدة :

٢ ـ الاحاطة والشمول في تناول المادة الدراسية :
شمول كبير ـ شمول الى حد ما ـ ضحالة الى حد ما ـ ضحالة تامة ـ
الوقائع والشواهد المؤيــدة :

٣ ـ الحداثة في معلومات المعلم عن المادة الدراسية :
مطلع على كل حديث في المادة ـ مطلع على بعض الحديث في المادة ـ لا يطلع عــلى أى حديث في المادة :ـ
الوقائع والشواهد المؤيــدة :

٤ ـ فهم الفروق الفردية بين التلاميذ ·
أ ـ الاهتمام بالمتفوقين : كبير ـ عادى ـ ضئيل ـ
ب ـ الاهتمام بالمتخلفين : كبير ـ عادى ـ ضئيل ـ
الوقائع والشواهد المؤيــده :

رابعا ـ الخبرة في العلاقات الانسانيه :
فهم جماعات التلاميـــــذ .
١ ـ في تنظيم جماعات العمل المدرسي كبير ـ عادي ـ ضئيل ـ
٢ ـ في تنظيم العلاقات الاجتماعية داخل الفصل : كبير ـ عادي ـ ضئيل ـ
الوقائع والشواهد المؤيـــدة :

خامسا ـ النظام والسلطة في حجرة الدراسة :
١ ـ مدى مشكلات النظام : كبيرة ـ عادية ـ ضئيلة ـ
٢ ـ نوع مشكلات النظام : ________
٣ ـ طريقة المعلم في تناول هذه المشكلات : ________
٤ ـ أساليب الثواب والعقاب : ________
الوقائع والشواهد المؤيـــدة :

سادسا ـ النشاط المدرسي والعمل مع التلاميذ :
١ ـ مدى الاسهام في النشاط المدرسي : كبير ـ عادي ـ ضئيل ـ
٢ ـ نوع الاسهام وطبيعة النشاط المدرسي الذي يشرف عليه :

سابعا ـ الاتصال بالمجتمع والجمهور :
١ ـ المشاركة في مجلس الاباء والمعلمين :
٢ ـ زيارة الابـــاء بالمنزل :
٣ ـ استدعاء الاباء للمدرســـة :
٤ ـ المشاركة في نشاط المجتمع المحلي :
٥ ـ تقاريره عن اتصالاته بالمجتمع والجمهور :
ثامنا ـ النمو الاكاديمي والمهني :
١ ـ الدرجات العلمية قبل الخدمة : ________
٢ ـ الاعداد المهني للتدريس قبل الخدمه ________
٣ ـ الدرجات العلمية اثناء الخدمه : ________
٤ ـ الدورات التدريبية أثناء الخدمـــة : ________
مقارنة بين مستواه الاكاديمي والمهني قبل التدريس اثناء الخدمة وبعـــــده (بالاستعانة بتقارير الملاحظة السابقة) .

تاسعا ـ الاعمال المكتبية :
١ ـ تحضير الـــدروس ________
٢ ـ تصحيح دفاتر التلاميـــذ : ________
٣ ـ تصحيح الامتحانات ________
٤ ـ كتابة التقــــارير ________
٥ ـ اعمال مكتبـية أخرى ________

اللوحـــات الإحصائية

1) اللوحـة رقم 1 : حســـاب ثبـــات الاختبار الموضوعي للتحصيل .

2) اللوحات الخاصة بتحـليل نتائج استمارة البحث :

اللوحة رقم 2 : دراسة الفروق الشخصية بين عينتي الطلاب والخريجين .

اللوحة رقم 3 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو المدرسة العليا للاساتذة .

اللوحة رقم 4 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو المناهج المدرّسة .

اللوحة رقم 5 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو أساتذة المدرسة .

اللوحة رقم 6 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو ادارة المدرسة .

اللوحة رقم 7 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو مستوى التكوين النظري والعملي .

اللوحة رقم 1: حساب ثبات الإختبار الموضوعي للتحصيل

ن	س	ص	س×ص	س²	ص²	ح (س)	ح (ص)	مجـ ح س×ح ص
1	05	07	35	25	49	4.36	2.6	11.33
2	11	10	110	121	100	1.64	0.4	0.65
3	08	08	64	64	64	1.36	1.6	2.17
4	10	11	110	100	121	0.64	1.4	0.89
5	11	11	121	121	121	1.64	1.4	2.29
6	08	07	56	64	49	1.36	2.6	3.53
7	10	10	100	100	100	0.64	0.4	0.25
8	05	06	30	25	36	4.36	3.6	15.69
9	10	11	110	100	121	0.64	1.4	0.89
10	10	09	90	100	81	0.64	0.6	0.38
11	09	10	90	81	100	0.36	0.4	0.14
12	09	09	81	81	81	0.36	0.6	0.21
13	15	15	225	225	225	5.64	5.4	30.45
14	10	12	120	100	144	0.64	2.4	1.53
15	10	09	90	100	81	0.64	0.6	0.38
16	09	10	90	81	100	0.36	0.4	0.14
17	14	13	182	196	169	4.64	3.4	15.77
18	10	10	100	100	100	0.64	0.4	0.25
19	07	07	49	49	49	2.36	2.6	6.13
20	13	12	156	169	144	3.64	2.4	3.73
21	11	11	121	121	121	1.64	1.4	2.29
22	04	05	20	16	25	5.36	4.6	24.65
23	07	08	56	49	64	2.36	1.6	3.77
24	09	09	81	81	81	0.36	0.6	0.21
25	09	10	90	81	100	0.36	0.4	0.14
المجموع	234	240	2377	2350	2451	/	/	130.91

حيث أنّ: ن= عدد التلاميذ = 25 .
س= درجات التطبيق الأول .
ص= درجات التطبيق الثاني .
ح س= انحرافات درجات التطبيق الأول .
ح ص= انحرافات درجات التطبيق الثاني .

مجـ(س)= 234	مجـ(ص)= 240
مس = 9.36	مص = 9.60
عس = 2.52	عص = 2.42

ر = مجـ ح س × ح ص / ن × ع س × ع ص

اذن ، بحساب الإرتباط بين التطبيقين بواسطة طريقة الانحرافات المعيارية(1) نجد أنه يساوي 0.88 .

---

(1) إطلع على مرجع / علم النفس الاحصائي للدكتور فؤاد البهي السيد ، ص326 .

اللوحة رقم 2 : دراسة الفروق الشخصية بين عينتي الطلاب و الخريجين .

السؤال	الجواب	الطلبة ت	الطلبة %	المتخرجون ت	المتخرجون %	قيمة الفروق كا2	د ح
أ1	20 ـ 25سنة	77	77	14	28	33,692	0,001
	26 ـ 30سنة	20	20	30	60		
	31 فما فوق	03	03	06	12		
أ2	اعزب	92	92	31	62	20,352	0,001
	متزوج	08	08	19	38		
	مطلق - أرمل	/	/	/	/		
أ3	ش ت متوسط	48	48	26	54	49.451	0,001
	بكالوريا	89	89	34	68		
	ش أخرى ليسانس	08	08	43	86		
أ4	1981/80	10	10	29	58	9,256	0,001
	1983/82	86	86	21	42	39,485	0,001
	1985/84	04	04	00	00	4	0,05
أ5	متدرب	20	20	20	40	6,818	0,01
	غير متدرب	80	80	30	60		
أ6	نعم	09	09	20	40	20,540	0,001
	لا	91	91	30	60		
أ7	تعليم ابتدائي	/	/	06	12	3,2	0,05
	تعليم متوسط	/	/	14	28		
أ8	نعم	70	70	31	62	0,969	0,50
	لا	30	30	19	38		
أ9	نعم	65	65	31	62	0,130	0,80
	لا	35	35	19	38		
أ10	نعم	67	67	36	72	0,387	0,50
	لا	33	33	14	28		

اللوحة رقم 3 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو المدرسة العليا

السؤال	الطلبة						المتخرجون						قيمة الفروق كا2	د.ح
	د.ع		د.م		د.د		د.ع1		د.م1		د.د1			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
ب1	39	39	52	52	9	9	18	36	24	48	8	16	1.625	0.80
ب2	24	24	57	57	19	19	15	30	22	44	13	26	2.296	0.50
ب3	25	25	54	54	21	21	15	30	23	46	12	24	0.864	0.70
ب4	7	7	46	46	47	47	8	16	23	46	19	38	3.313	0.20
ب5	7	7	47	47	46	46	7	14	27	54	16	32	3.661	0.20

اللوحة رقم 4 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو المناهج المدرسية

السؤال	الطلبة						المتخرجون						قيمة الفروق كا2	د.ح
	دع		دم		دد		دع1		دم1		دد1			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
ج1	65	65	32	32	3	3	12	24	34	68	4	16	22.519	0.001
ج2	27	27	57	57	16	16	15	30	17	34	18	36	9.563	0.01
ج3	37	37	55	55	8	8	14	28	17	34	19	38	20.523	0.001
ج4	7	7	50	50	43	43	9	18	23	46	18	36	4.292	0.20
ج5	10	10	54	54	36	36	8	16	26	52	16	32	1.178	0.50
ج6	15	15	22	22	63	63	5	10	15	30	30	60	1.538	0.50

اللوحة رقم 5 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو أساتذة المدرسة

السؤال		الإجابات	ت	%	ت1	%	قيمة الفروق	د.ح
س1	محاضرون	0 - 2	00	00	00	00	9،740	0،01
		3 - 4	00	00	5	10		
		5 - 6	100	100	45	90		
	معيدون	0 - 2	00	00	00	00	33،333	0،001
		3 - 4	00	00	15	30		
		5 - فأكثر	100	100	35	70		
س2	محاضرون	0 - 2	80	80	38	76	0.317	0،80
		3 - 4	20	20	12	24		
		5 - فأكثر	00	00	00	00		
	معيدون	0 - 2	50	50	31	62	2.701	0،50
		3 - 4	40	40	17	34		
		5 - فأكثر	10	10	2	4		
س3		لأخلاقهم	41	41	14	28	6.343	0،30
		لحسن معاملتهم	57	57	17	34		
		لكفاءتهم العلمية	49	49	30	60		
		لأسلوبهم في عرض الدرس	57	57	18	36		
		لمواظبتهم في الحضور	35	35	10	20		
		لأمور أخرى	07	07	00	00		
س4		ضيق قوي	61	61	23	46	4.049	0،20
		ضيق متوسط	35	35	22	44		
		عدم ضيق	04	04	05	10		
س5		عدم اتباعهم للجانب التربوي	73	73	8	16	52،160	0،001
		سوء معاملة الاستاذ للطلبة	27	27	10	20	7،810	0،01
		ضعف المستوى العلمي واللغوي	31	31	13	26	7،363	0،01
		بسبب الظروف الاجتماعية	00	00	3	6	3	0،05

اللوحة رقم 6 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو ادارة المدرسة

السؤال	الطلبة دع ت	الطلبة دع %	الطلبة دم ت	الطلبة دم %	الطلبة دد ت	الطلبة دد %	المتخرجون دع1 ت	المتخرجون دع1 %	المتخرجون دم1 ت	المتخرجون دم1 %	المتخرجون دد1 ت	المتخرجون دد1 %	قيمة الفروق كا2	د . ح
هـ1	6	6	56	56	38	38	7	14	26	52	17	34	2.704	0.80
هـ2	6	6	56	56	38	38	6	12	18	36	26	52	5.738	0.20
هـ3	17	17	45	45	38	38	7	14	20	40	23	46	0.904	0.70
هـ4	87	87	23	23	00	00	18	36	25	50	7	14	33.979	0.001
هـ5	14	14	60	60	26	26	7	14	24	48	19	38	2.850	0.30
هـ6	5	5	37	37	58	58	13	26	18	36	19	38	14.856	0.001
هـ7	5	5	27	27	68	68	6	12	10	20	34	68	2.889	0.30
هـ8	00	00	00	00	100	100	00	00	00	00	50	100	بدون دلالة لانها قسمت على الصفر	

اللوحة رقم 7 : دراسة الفروق في الاتجاه نحو مستوى التكوين النظري و العملي .

السؤال	الطلبة دع ت	الطلبة دع %	الطلبة دم ت	الطلبة دم %	الطلبة دد ت	الطلبة دد %	المتخرجون دع1 ت	المتخرجون دع1 %	المتخرجون دم1 ت	المتخرجون دم1 %	المتخرجون دد1 ت	المتخرجون دد1 %	قيمة الفروق كا2	د ح
و1	10	10	59	59	31	31	5	10	25	50	20	40	1.276	0.70
و2	5	5	50	50	45	45	5	10	19	38	26	52	2.638	0.30
و3	30	30	49	49	21	21	27	54	15	30	8	16	8.303	0.05
و4	14	14	36	36	50	50	17	34	20	40	13	26	11.165	0.01
و5	39	39	37	37	24	24	21	42	15	30	14	28	0.756	0.70
و6	6.6	6.6	20	20	14	14	31	62	8	16	11	22	1.648	0.50

السؤال	الإجابة	الطلبة ت	الطلبة %	المتخرجون ت1	المتخرجون %	قيمة الفروق كا2	د ح
و7	الجانب العلمي المعرفي	50	50	19	38	4.395	0.30
	الجانب التربوي	40	40	25	50		
	الجانب النفسي	25	25	18	36		
	الجانب المهني العملي	60	60	23	46		
و8	آمال اقتصادية	21	21	9	18	8.365	0.05
	آمال شخصية	35	35	9	18		
	آمال اجتماعية	60	60	25	50		
	آمال أخرى	23	23	7	14		

السؤال	الإجابة	ت	%	ت1	%	قيمة كا2	د ح
و9	اتباع الطرق التربوية الناجحة	29	29	6	12	15.114	0.001
	مراعاة الفروق الفردية و مستويات	18	18	6	12	6	0.01
	التحضير الجيد والاخلاص في العمل	29	29	5	10	16.941	0.001
	تثقيف الذات لافادة التلاميذ	12	12	5	10	2.882	0.10
	الالتزام و المواظبة	4	4	2	4	0.666	0.50
	التماشي مع الاخلاق و الروح الاسلامية	7	7	0	0	7	0.01
	لا يوجد تخطيط لعدم الرغبة في التدريس	3	3	0	0	3	0.05

فهرس الجداول والأشكال